

TARTU ÜLIKOOL
Pärnu kolledž
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Tauno Rubin

**ÕPIKESKKONNA UURING PSÜÜHILISE
ERIVAJADUSEGA ÜLIÕPILASTE TOETAMISEL TARTU
ÜLIKOOLI NÄITEL**

Lõputöö

Juhendajad: Valter Parve MA, Toomas Kask MA

Pärnu 2019

Soovitan suunata kaitsmisele

(juhendaja allkiri)

.....

(kaasjuhendaja allkiri)

Kaitsmisele lubatud “.....“ a.

TÜ Pärnu kolledži osakonna juhataja

.....

(osakonna juhataja nimi ja allkiri)

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd,
põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

.....

(töö autori allkiri)

SISUKORD

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	7
1.1. Psüühilise erivajaduse üldine käsitlus	7
1.2. Eelarvamus psüühilisest erivajadusest	8
1.3. Kaasav ehk osavõtlik kool – kool kõigile	10
1.4. Õpikeskkond välismaa ja Eesti kõrgkoolides	14
1.4.1. Psüühilise erivajadusega tudengi õpikeskkond ja selle toetamine välismaa kõrgkoolides	14
1.4.2. Eesti üliõpilaste nõustamise vajaduse tekkimine ja õpikeskkonna probleemid meie kõrgkoolides	18
2. Uuringutulemuste Analüüs	21
2.1. Erivajadusega tudengit toetavad teenused Tartu Ülikoolis	21
2.2. Uurimismetoodika	22
2.3. Uuringu valim	24
2.4. Tulemused ja arutelu	25
2.4.1. TÜ erivajadustega tudengite õppekeskkond	25
2.4.2. Toetavate teenuste kasutamine	29
2.4.3. Psüühilise erivajadustega tudengite teenuste vajadus	30
2.4.4. Kuidas tunnevad TÜ psüühilise erivajadustega tudengid stigmat õppekeskkonnas	31
2.4.5. Erivajadustega tudengite ettepanekud paremaks õppekeskkonnaks	36
Kokkuvõte	39
Viidatud allikad	42
Lisa 1. Ankeedi küsimused	47
Summary	51

SISSEJUHATUS

Töö ajendiks sai Margus Saare saade „Iseolemine“, mis oli eetris ETV-s 06.11.2017, ning see rääkis loo Svenist, kes on omandanud mitu kõrgharidust ja kellel on diagnoositud aspergeri sündroom ning skisofreenia. Svenil on tulenevalt tema haigusest oma tõusud ja mõõnad, kuid ta on oma elus nii kaugele jõudnud.

USA-s kasvab järjest aasta aastalt erivajadustega õpilaste hulk ülikoolides. Näiteks oli 1978. a ülikoolides erivajadustega tudengeid 3% kogu õppijate arvust, 1996 kahekordistus nende õppijate hulk ja 2012. a oli juba see koguarv üle 11% kõigist õppijatest ülikoolis. Erivajadustega õppijaid oli 2011. a 99%-s USA ülikoolides. (Coduti, Hayes, Locke, & Youn, 2016, lk 288)

„Puuetega üliõpilased ei ole kõrghariduses võrdselt esindatud ning see tekitab mitmeid küsimusi takistuste ja toetavate tegurite kohta, mis mõjutavad nende juurdepääsu kõrgharidusele ning edukat osalemist kõrgkooliõpingutes“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 2). Nii on ka Euroopas väga raske saada ülevaadet erivajadustega õppijatest. Erinevad raportid näitavad erinevaid arve. 2000. a SOCRATES-e programmi hindamise ajal läbi viidud uuring näitas, et erinevate toetuste saajatest oli 0,3% kogu arvust erivajadusega õppijad. 1998/99. a oli näiteks kõrgharidusasutustes 0,48% õppijatest puuetega. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, viidatud Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 36 vahendusel)

Need numbrid võivad olla äärmiselt eksitavad, kuna üle poole uuringus osalenud riikidest märkisid, et puuetega üliõpilased ei pea oma puuet avalikustama. Näiteks aastatel 2003/2004 märkis Ühendkuningriigis 5,4% kõigist üliõpilastest, et neil on mingi erivajadus. Arvatakse, et tegelik arv läheneb 10 protsendile (National Disability Team, viidatud Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 36 vahendusel).

Seda seisukohta toetab EuroStudenti raport (2005), mille põhjal mõnes osalenud riigis märkis 11% üliõpilasi, et neil on mingi häire, mis mõjutab nende õpinguid. Ka 2000. aasta andmed Saksamaalt osutavad, et puuetega üliõpilaste osakaal oli 2% ja pikaajaliste/krooniliste haigustega üliõpilaste osakaal koguni 13% (Föderaalne haridus- ja teadusministeerium, viidatud Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 36 vahendusel).

Esimese ja tänase päevani ainukese uuringu nõustamise vajadusest Eesti kõrgkoolides, viis läbi SOCIO uuringukeskus 2006. aastal. Kuid aastal 2006 oli veel neid kõrgkooli, kus vastava väljaõppega psühholooge polnud hakatud ette valmistama nende tööle võtmiseks. (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 11–12) Hiljem ei ole riigi poolt teenuste kasutamist uuritud. Kas need teenused ka toimivad ja kas neist ka tudengitel kasu on? Selle kohta edasised andmed puuduvad.

Nii Eesti kui ka välismaistes artiklites räägitakse palju ka eelarvamustest erivajaduste puhul. Nii kirjutavad oma artiklis Quinn jt (2009, lk 411), kuidas psüühilise erivajadusega tudengitel tekkisid õpingute ajal suuremad vaimsed probleemid ning neil oli raske, kui nad pidid teistele oma erivajadusest rääkima. Sama on oma uuringus kinnitanud ka Käo (2018, lk 21), et aspergeri sündroomiga noormehel oli peale tema erivajaduse ilmsiks tulemist ülikoolis väga raske. Nimelt ei osanud teised õpilased temaga enam edasi suhelda.

Antud lõputöö keskendub probleemile et psüühilise erivajadusega üliõpilane võib jääda märkamatuks ja tal võib olla suurem oht langeda oma erivajaduse tõttu välja nii ülikoolist kui ka ühiskondlikust elust, kui ta ei kasuta toetavaid teenuseid. Võrreldes tavaõppijatega on erivajadusega õpilastel suurem ärevus ja stress kui tavaõppijal. Isegi enesetapumõtteid on neil rohkem. (Coduti *et al.*, 2016, lk 288). Varjates oma erivajadust, on neil lisaks õpingutele vaja toime tulla ka lisapingetega (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2005, lk 511).

Käesoleva lõputöö eesmärgiks on analüüsida Tartu Ülikooli (lühendatult TÜ) toetavaid teenuseid psüühilise erivajadusega üliõpilasele ning vastavalt tulemustele teha ettepanekuid nende teenuste parendamiseks. Ülevaate saamiseks viiakse läbi ankeet küsitlus LimeSurvey keskkonnas. Selleni jõutakse läbi TÜ erivajadustega tudengite e-maili listi. Lähtuvalt töö eesmärgist on seatud ka uurimisküsimused:

1. Milline on Tartu Ülikoolis psüühilise erivajadusega üliõpilase õppimist toetavate teenuste kasutamiskiivsus?
2. Milliseid teenuseid vajavad psüühilise erivajadusega üliõpilased nende endi arvates?
3. Kuidas Tartu Ülikooli psüühilise erivajadustega tudengid tajuvad õppekeskkonnas nii õppejõudude kui ka kaastudengite poolt eelarvamusi erivajadustest?

Mõistena üldisemalt viitab psüühikahäire: „...teatud raskuse ja eripäraga hälvete esinemisele aju psüühilistes funktsioonides, mis põhjustavad subjektiivseid vaevusi (nt. hirmutunne) või halvendavad muul viisil kohanemist reaalsusega (nt hallutsinatsioonid)“ (Paavel, Kõrgesaar, Sarjas, Sõmer, & Vasar, 2001, lk 21).

Eestis puudub ühtne puude ja erivajaduse määratlus. Puuet kasutatakse valdavalt meditsiinilises ja sotsiaalses kontekstis ning on seotud sotsiaaltoetuste süsteemiga, mis on suurel määral puude põhine. Erivajaduse mõiste on laiem ning seostub eelkõige õpi - või arenduskeskkonna eripäraga.

Tartu Ülikool kirjeldab erivajadustega tudengit järgmiselt: „Erivajadustega üliõpilastena mõistetakse Tartu Ülikooli üliõpilasi, kelle füüsiline või psühhosotsiaalne erivajadus toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppekavast tulenevas õppesises, töökorralduses või õpikeskkonnas, et tagada igale õppijale võimalus maksimaalseks osaluseks õppeprotsessis ja individuaalseks arenguks“ (Tartu Ülikool, s.a.). Antud lõputöös käsitletaksegi selle järgi valimina psüühilise erivajadusega üliõpilasi, kes õpivad Tartu Ülikoolis või selle kolledžites. Neil on diagnoositud psüühiline erivajadus ja neile on määratud puue ning nad on liitunud erivajadusega üliõpilaste listiga. Selle kaudu ka plaanitakse nendeni jõuda.

Töö koosneb kolmest osast. Esimeses, teoreetilises peatükis, antakse ülevaade psüühilisest erivajadusest. Sellega kaasnevast stigmast ja ka kaasavast koolist ja ühiskonnast. Selles peatükis kasutatakse kirjanduslike allikaid nii Euroopast, nii Põhja- kui ka Lõuna Ameerikast ja Lähis-Idast. Murekohad ja probleemid on olenemata asukoha riigist väga sarnased.

Töö teises osas võetakse kokku uurimistöö tulemused ning kolmanda, kokkuvõtvas osas arutletakse töö tulemuste üle ja tehakse ka ettepanekud edasiseks.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Psüühilise erivajaduse üldine käsitus

Erivajadusega isikut mõistetakse erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimuste ja korra § 2 kohaselt „õpilast, kelle eriline andekus, õpiraskused, tervise seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppetööst eemalviibimine või õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses ja/või õppekeskkonnas“. (Erivajadustega isikute..., 2014)

Esmased arusaamad psüühikahäiretest põhinesid kehalistel põhjustel tugineval hüpoteesil, mille kohaselt on häired tingitud konkreetsest vigastusest või infektsioonist. Sigmund Freud toetas psühhogeenset hüpoteesi, mille kohaselt psüühikahäirete põhjused peituvad psüühilistes protsessides (Gleitman, Gross, & Reisberg, 2014, lk 800). Kaasaja teoreetikud kirjeldavad psüühikahäireid diateesi-stressi mudeli abil, mille kohaselt on organismil eelsoodumus psüühikahäirete tekkeks ning stress toimib päästikuna, mis muudab riski tegelikuks häireks. Kuna aga nii diateesi kui ka stressi põhjustavad sageli mitmed tegurid, on teoreetikud pakkunud välja mitmepõhjuselise mudeli, mis põhineb biopsühhosotsiaalsel lähenemisviisil, mis omakorda koosneb inimese bioloogilistest-, psüühilistest- ja ka inimesele määratud isikuomadustest. (Gleitman *et al.*, 2014, lk 800)

Diagnoos üldjuhul pannakse USA-s „Psüühikahäirete diagnostilises käsiraamatus“ (*Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*) kirjeldatud kategooriate alusel (Gleitman *et al.*, 2014, lk 800) ja mujal maailmas (sh Eestis) kasutusel olevas RHK-10 (rahvusvaheline haiguste ja nendega seotud terviseprobleemide klassifikatsioon) viiendas peatükis märgitud tähega F (psüühika- ja käitumishäired) rahvusvaheliselt kokkulepitud alustel. (Sotsiaalministeerium, *s.a.*)

Eesti mõistes on psüühikahäire psühhiaatrilise abi seaduses § 2 alapunkt 1 järgi: „kehtivale rahvusvahelisele psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioonile vastav psüühiline seisund või käitumishäire“ (Psühhiaatrilise abi seadus, 1997). Samas sotsiaalhoolekande seaduses räägitakse mitmetes paragrahvides psüühikahäirest vaid põgusalt seda, et psüühikahäire on raske, sügava või püsiva kuluga isiku tegevusvõime piiratust (Sotsiaalhoolekande seadus, 2015).

Kahjuks puudub Eesti seadusandluses ühine määratlus kõrgkoolides õppivatele erivajadusega üliõpilastele kaasava hariduse pakkumiseks. Samas saavad hetkel üliõpilased ja koolijuhid kutseõppeasutuses õppimise tingimuste ja korra üldsätetes käsitletut laiendada ka kõrgkoolis, kus toimub samuti kõrghariduse baasil eriala omandamine.

1.2. Eelarvamus psüühilisest erivajadusest

Vaadates läbi erinevate riikide uuringuid kõrgkoolis õppivate psüühilise erivajadusega tudengite õpingute toetamisest, on nendes palju juttu ka stigmast. Antud peatükis käsitletakse neid täpsemalt.

Mis on stigma ehk häbimärk? Häbimärgi taga võib näha kolme probleemi, millega tuleb tegeleda (Persaud, 2009, lk 435):

- teadmine (võhiklikkus),
- suhtumine (eelarvamused),
- käitumine (diskrimineerimine).

Ühiskonnas on olnud pikka aega tegelikult suured eelarvamused erivajadustega inimeste kohta. Nõukogude ajal olid need inimesed ju n-ö silme alt eemale viidud ja sellistest asjadest ei räägitud väga palju, kuid näiteks viimastel aastatel on proovitud erivajadusega inimesi üha rohkem integreerida ühiskonda. Kas või deinstitutionaliseerimise (so üleminek institutsioonilistelt teenustelt kohalikele teenustele) ja töövõimereformi näol. Nii on ka Euroopa puuetega inimeste konventsiooni ühest põhimõtetest, et selle konventsiooni üks eesmärke on; „...suurendada ühiskonna teadlikkust puute probleemistikast ja teavitada puuetega inimesi nende õigustest ja nende õiguste rakendamisest“ (Euroopa Komisjon, 2010, lk 10). See ei ole ainuüksi nii olnud Eesti

ühiskonnas, vaid samal teemal räägivad oma artiklis ka Tinklin jt (2005, lk 511). Sarnased probleemid on olnud ka USA-s.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur on oma 2006 a raportis kokku võtnud erinevatest Euroopa riikidest kogutud info suhtumistest küll hariduslikku erivajadusse, kuid mis ilmestab ka suuresti suhtumist erivajadustega tudengitesse. Antud raporti teises peatükis keskendutakse peamiselt erinevatele hoiakutele erivajadustega üliõpilaste suhtes. Näiteks mainitakse, et: „Probleemid, mis on seotud haridusliku erivajadustega (lüh HEV) üliõpilaste hoiakutega ja hoiakutega HEV üliõpilaste suhtes tekitavad mitmete riikide arvates palju enam takistusi kui füüsiline juurdepääs või toetuse puudus. Probleemi võtab kokku Saksamaa kommentaar: (...) suurim takistus on inimeste mõttemaailmas!“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 54). Mainitakse ka, et (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 54):

Negatiivsed suhtumised ja hoiakud, mis otseselt mõjutavad üliõpilaste edu, võivad olla omased nii kõrgkoolide õppejõududele kui teistele töötajatele. Kõige suurem otsene mõju on siiski institutsioonide juhtidel. Šveitsi kommentaar võtab hästi kokku mitmed teised: (...) otsustajatel on “tõkked peas”. Nad ütlevad loomulikult, et puuetega üliõpilastel on samad õigused õppida kui kõigil teistel, aga nad ei saa aru, et nende üliõpilaste jaoks on õpingud aktiivse ja võrdväärse osaluse vorm, mis on võimalik üksnes tehniliste ja arhitektuuriliste takistuste kõrvaldamise korral. See samm puuetega inimestele võrdsete võimaluste andmisel (...) nende kohtlemiseni võrdsete õigustega inimestena on sageli raskem kui peaks (...).

Erinevates Euroopa riikides on ka täheldatud, et ainult õigusaktidega ei saa inimeste hoiakuid muuta, vaid on vaja tõsta teadlikkust ja kõrgkoolide töökultuuri (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 54).

Samas raportis mainitakse veel, et (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 55):

Hoiakud HEV üliõpilaste suhtes võivad viia nende sotsiaalse isolatsioonini, mida HEV üliõpilastel endal on raske ületada. Islandil tehtud uurimus, mis sisaldas üksikasjalikke intervjuusid HEV üliõpilastega, osutas, et üliõpilased pidasid üksmeelselt kõige raskemaks takistuseks sotsiaalset isolatsiooni ja puudulikku kommunikatsiooni kaaslaste ja õppejõududega. Küsitletud tõi füüsilisest

juurdepääsust märksa suurema murena esile probleemid “sotsiaalsete sidemetega”. Sotsiaalne kohanemine kaasamisega kõrgkoolis oli olulisim aspekt ka Kanada riikliku puuetega inimeste ühenduse korraldatud uuringus. Projektis rõhutati, et kui HEV üliõpilasi soovitakse tõepoolest kaasata, on kõrgkoolidel vaja muuta kõrgharidustasandil õppimise sotsiaalsed aspektid sama kättesaadavaks kui hariduslikud aspektid.

Warren & Shwitzeri (2018) uurimus USA kõrgkoolides tõi välja probleemi, et erivajadusega noor kardab saada sildistatud ning soovib oma erivajadust pigem hoopis varjata. Seoses sellega toodi välja ka, et erivajadusega õppija soovib, et teda koheldakse sama moodi kui teisi õppijaid. (Warren & Shwitzer, 2018, lk 278) Sama selgus ka Ühendkuningriigi kõrgkoolides läbi viidud uuringus, milles räägivad bipolaarse ja depressiooni diagnoosiga õpilased sellest, kuidas neil tekkisid õpingute ajal suuremad vaimsed probleemid ning neil oli raske, kui pidid teistele oma erivajadusest rääkima. (Quinn *et al.*, 2009, lk 411).

Lisaks on väitnud ka USA autistlikud noored, kellel oli suureks probleemiks näiteks töötamine grupis. Nad pidid hakkama saama enda diagnoosiga ning samas suutma ka grupis võimalikult hästi kaasa töötada. Kõik see loob pingelise õhkkonna psüühilise erivajadusega tudengi jaoks. (Van Hees, Moyson, & Roeyers, 2015, lk 1679).

Tulenevalt eelnevast, ei tohiks tänapäeva ühiskonnas ning eriti kõrgkoolis karta oma erivajadusest rääkida nii õppejõududele kui ka kaastudengitele.

1.3. Kaasav ehk osavõtlik kool – kool kõigile

Tänapäeva ühiskonnas räägitakse iga päev aina enam meie ühiskonna liitmisest ja erivajadustega inimeste integreerumisest tavainimeste sekka.

Euroopas ja kogu maailmas pööratakse viimastel aastatel üha enam tähelepanu kaasava hariduspoliitika rakendamisele ja sotsiaalse kaasatuse tagamisele ... Miks kaasav haridus? Sellepärast, et maailm muutub ning sellepärast, et moraalseid väärtusi on hakatud ümber hindama ja stereotüüpset mõtlemist eksponeeritakse üha vähem. Kaasamist toetatakse nii rahvusvahelisel kui rahvuslikul tasandil, sest

mitte ükski alternatiiv ei ole aktsepteeritav, rikkumata moraalseid tõekspidamisi.
(Kivirand, 2010, lk 4)

Osavõtlik kool on kool, kus iga koolis töötava, õpetava või õppiva inimese isiksus on tähtis, vajadusi, muresid ja probleeme on märgatud ning arvesse võtud. Inimestele on pakutud abiks lahenduste leidmisel lohutust, tuge, sõbraõlga või vanema elukogemust. Ta on heaks kiidetud just sellisena, nagu ta on, olgu ta võimekas, vähem võimekas, tubli, edukas, õpiraskustega, haige või terve. (Lister, 2012, lk 264). Nii on seadnud ka riik õppe korraldamise põhimõtted põhikooli- ja gümnaasiumiseadus § 6 punkt 1 järgi, et: „kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Selliseid põhimõtteid ei ole ainuüksi Eesti riik endale seadnud, vaid need on kirjas ka Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri juhtpõhimõtetes kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel. Selles soovitusel mainitakse kaasava hariduse põhimõtteid ning neid on tunnustanud ka kõik Euroopa Liidu riigid Luksemburgi hartas, mis: „loob tähtsa aluse võrdsete võimaluste tagamiseks eri tüüpi erivajadustega õppijatele kõigis nende elu aspektides (haridus, elukutse omandamine, tööelu ja vaba aeg)“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009, lk 7) ja et ka: „poliitikakujundajad peaksid mõistma, et kaasav haridus on pidev protsess, mille eesmärk on pakkuda kõigile kvaliteetset haridust“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009, lk 13). Sellise seisukoha on võtnud põhimõtteliselt kõik Euroopa Liidu liikmed, mille eesmärk on kaasata kaasavasse haridusse kõiki osapooli ning et kõigil oleks võimalik anda maksimaalne panus selle edendamisse: „...võimaldades kõigil õppuritel oma potentsiaali täiel määral ära kasutada“ (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, *s.a.*, lk 2).

Ka Ühinenud Rahvaste Organisatsioon on pannud hariduse, teaduse ja kultuuri edendamiseks suureks eesmärgiks oma põhikirjas just sallivuse ja üksteise (ka oma vajadustelt erilise inimeste) toetamise. Selle on UNESCO pannud kirja oma hariduse, teaduse ja kultuuri organisatsiooni põhikirjas sissejuhatava tekstina järgmiselt (Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni..., 2008):

Seetõttu on põhikirja osalisriigid, uskudes kõigi inimeste täielikesse ja võrdsetesse haridusvõimalustesse, piiramatusse objektiivse tõe poole püüdlusesse ning mõtete ja teadmiste vabasse vahetusse, kokku leppinud ja otsustanud luua ja arendada rahvaste vahel suhtluskanaleid ning kasutada neid vastastikuse mõistmise ning õigema ja täielikuma üksteise elude tundmaõppimise eesmärgil.

Eestis on kinnitatud ka Sotsiaalministeeriumi poolt „Sotsiaalse turvalisuse, kaasatuse ja võrdsete võimaluste arengukava 2016–2023“, mille eesmärk on: „...koostöös teiste ministeeriumide ning koostööpartnerite ja huvirühmadega luua strateegiline lähenemisviis ning töötada välja meetmed ja tegevused, mis aitavad parandada inimeste iseseisvat toimetulekut, luua võrdseid võimalusi ühiskonnaelus ja tööturul osalemiseks...“ (Sotsiaalministeerium, 2015, lk 4). Sama põhimõtet kinnitab ka Euroopa Nõukogu „Sotsiaalse ühtekuuluvuse uus strateegia“, milles on kokku võetud ühiskonna liikmete sotsiaalse võrdsuse ja -heaolu tagamine (The Committee of Ministers..., 2010, lk 2). Seda eesmärki mainib ka Avo Trumm (2012) oma noorteseire ülevaates. Ta on selles väga hästi kokku võtnud sotsiaalse sidususe mõiste, mis samuti peaks koondama erinevaid ühiskonna grupe (Trumm, 2012, lk 2): „Sotsiaalset sidusust saab määratleda kui ühiskonna omadust, mis väljendub selle liikmete omavahelistes suhetes ja nende suhete omavahelises seotuses (jagatud väärtused ja tõlgendused, ühine identiteet, kogukonnakuuluvuse tunne ja usaldus)“.

Osavõtlik koolikeskkond on küll väga hea, kuid psüühilise erivajadusega õppija peab ka ise endast ja oma muredest teistele märku andma. Ainult nii saab kaasava hariduse põhimõte toimida. Selle kohta on Lister (2012) öelnud et: „Kui õpilast ei tunne, siis pole võimalik teda ka aidata“ (lk 202).

Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimustes ja korras on § 3 kirjeldatud õppeasutuse kohustused õppe korraldamisel järgnevalt. Selle paragrahvi punkt 1 räägib, et: „Kutseõppeasutus loob erivajadusega õpilasele tingimused kutseõppeks ja eeldused tööturule sisenemiseks, arvestades ressursside piisavust ja õppekorralduse optimaalsust ning võimaluste piires õpilase soove ja erivajaduse spetsiifikat“ (Erivajadustega isikute..., 2014). Sama paragrahvi punkt 3 annab koolile võimaluse teha muudatusi erivajadusega õpilase individuaalsuse arvestamiseks järgnevas, kuid õpiväljundid peavad olema tavaõppekavaga samad (Erivajadustega isikute..., 2014):

- 1) teha muudatusi või kohandusi õppeajas,
- 2) õppesisus, õppemetoodikas,
- 3) hindamises,
- 4) õppekorralduses ja
- 5) õppekeskkonnas.

Ka põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 46 alapunkt 9 sätestab kooli pidaja ja kooli ülesanded vajaliku toe väljaselgitamisel ja rakendamisel järgnevalt, et kool peab lähtub õppe korraldamisel kaasava hariduse põhimõtetest ja et erivajadustega õpilaste õpetamises vajavad tuge ka õpetajad ja tugispetsialistid. Samale asjaolule viitab ka seadusandluses erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord § 4, mis kirjeldab kooli kohustusi nõustamisel ja ka töötajate ettevalmistamisel. Selle paragrahvi punkt 3 ütleb järgmist: „Vajaduse korral võimaldab kool koostöös kooli pidajaga kooli töötajatel, kelle tööülesannete hulka kuulub töö erivajadusega õpilastega, läbida asjaomane täienduskoolitus ja korraldab neile koolisest nõustamist“ (Erivajadustega isikute..., 2014). Kuid oluline ei ole ainult töö personaliga, vaid nagu pakub välja oma artiklis Kai Kukk (2007), et: „Kaasavas koolis on vajalik ka koostöö õpilaste vahel.“ Koosõppimine või grupitöö tegemine tavaõppija ning erivajadusega õppija vahel aitab kaasa õpilastel üksteist tundma õppida ja harjuda „teistsuguse“ inimesega. (Kukk, 2007, lk 22)

Mõningates Euroopa riikides on vastuvõetud ka erinevaid seaduseid, mis sisaldavad ka kõrgharidust puudutavaid punkte. Näiteks Prantsusmaal kõrgharidusõppe kohta rakendusmäärus (pr *Décrets d'Application*) Ühendkuningriigis puuetega inimeste diskrimineerimise vastase seaduse (ingl *Disability Discrimination Act*) ja Itaalias seadus nr 104. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 40)

Mitmes Euroopa riigis on ka seadustes määratud ka protsent, kui palju peavad kõrgkoolid igal õppeaastel vastu võtma erivajadusega õppijaid. Nii on Kreekas 3% ja Portugalis 2% õppekohtadest reserveeritud erivajadustega õppijatele, Rootsis on see arv 0,3% (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 41). Ka Eestis kehtiv Ülikooliseadus (1995, § 13) ja Rakenduskõrgkooli seadus (1998, § 27) sätestavad selle, et kõrgkool võib erivajadustega õppijatele arvestada erinevaid sisseastumismõndeid.

Mart Reinhold (2016) on märkinud Haridus- ja teadusministeeriumi koostatud uuringus, et:

Eesti konkurentsivõime kava Eesti 2020 ja elukestva õppe strateegia ühine eesmärk on suurendada täiskasvanute (25–64 a) elukestvas õppes osalemise määra ning vähendada eri- ja kutsealase hariduseta täiskasvanute osakaalu. Erialase hariduseta tööjõu suur osakaal on Eestis olnud probleemiks juba pikemat aega ning jääb suureks väljakutseks ka tulevikus. (Reinhold, 2016, lk 3)

See on tähtis ja reaalsuses on väga suur osa ka erivajadustega inimestest ilma mingisuguse erialata ja hariduseta ning neid oleks vaja rohkem kaasata Eesti haridusellu.

1.4. Õpikeskkond välismaa ja Eesti kõrgkoolides

1.4.1. Psüühilise erivajadusega tudengi õpikeskkond ja selle toetamine välismaa kõrgkoolides

USA-s näitab järjest kasvu erivajadustega õpilaste hulk ülikoolides (Coduti *et al.*, 2016, lk 288). USA kõrgkoolides, kus olid tudengitel järgmised diagnoosid: depressioon, ärevus ja obsessiiv-kompulsiivne häire, bipolaarne häire, tähelepanupuudulikkusega hüperaktiivsuse häire ja posttraumaatiline stressihäire jne, tekkis ka neil nõustamisvajadus. Nõustamise käigus püüti määratleda psühholoogiliste häiretega õpilaste kogemusi ja vajadusi, seoses tavaõppijatega. Selle tulemusena võimaldati neil jagada oma õppekoormust, et psüühikaprobleemidega õppurid saaksid oma aega ise juhtida ning reguleerida oma õppimise kiirust, keskendudes samas ka teistele igapäeva toimetustele. Selgus ka, et psüühilise erivajadusega õpilasted vajasisid ka psühho-emotsionaalset toetust. (Warren & Shwitzer, 2018, lk 278)

Sarnaselt Eestile on Saksamaal, Portugalis ja Poolas erivajadustega õppijatel võimalus jagada oma õppekoormust erivajadustega õppiija õppepuhkuse näol. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006. lk 41)

Hispaanias on HEV üliõpilastel teistega võrdsed õigused kõrgkooli astuda. Sama olukord on Itaalias: sisseastumiseksamil on raske puudega inimesel õigus kasutada lisa-aega (kuni 50%) ja tehnoloogilisi abivahendeid. HEV üliõpilased on vabastatud õppemaksust (vastavalt puude määrale maksuvabastus 66-100%) ning

kui nad taotlevad ülikoolistipendiume, hinnatakse nende õpitulemusi erikorras. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 41)

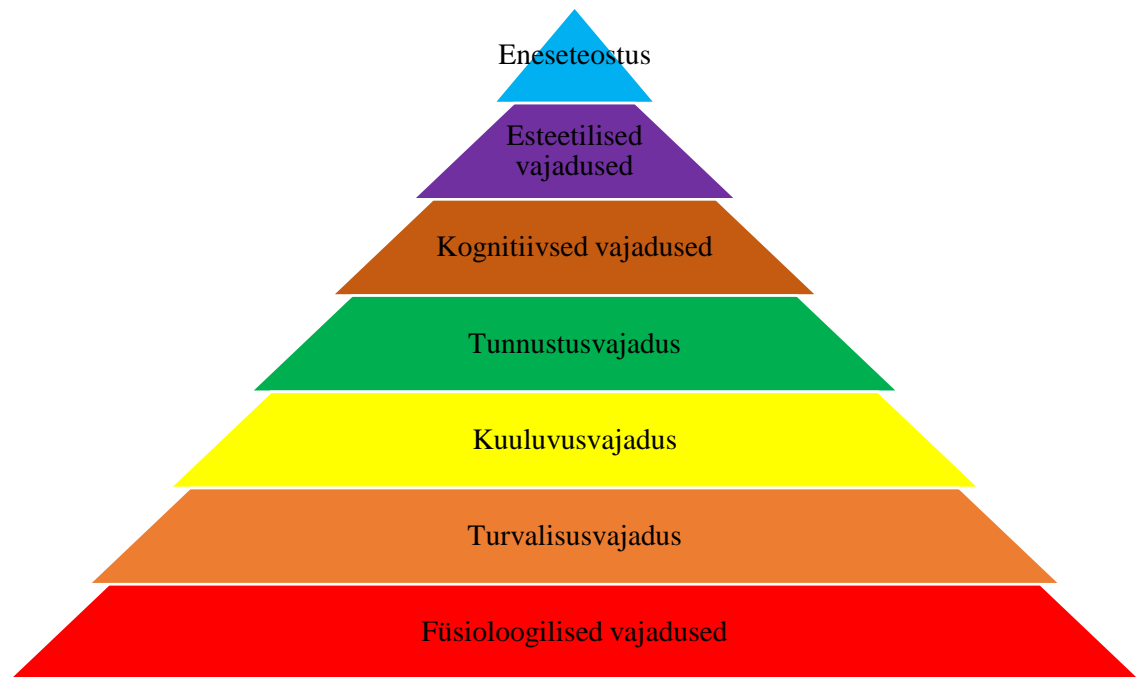
Sarnane õigus on reglementeeritud ka eksamite sooritamisel Euroopa hariduslike erivajaduste teemaväljaandes, et: „Õigusaktid võivad sätestada ka eriõigusi, näiteks eksamitest vabastamise või alternatiivse eksamikorralduse. Sellised meetmeid kasutatakse Austrias, Küprosel, Ungaris ja Itaalias.“ (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 41). Ka Van Hees jt (2015, lk 1682) artiklis mainib üks tudeng järgmist: „Minul on näiteks kolm eksami perioodi igal õppeaastal. Jaanuaris, juunis ja septembris, et saaksin omas tempos asjadega liikuda.“

Murphy (2017, lk 122) annab ülevaate Iirimaaal õppenõustamisest, mille kasutajad (psüühilise erivajadusega autistid ja skisofreenikud) said kõrgkoolis väga palju abi psühholoogilisest toetusest ning neil oli võimalus kasutada individuaalõpet. Ka Inglismaal ja Šotimaal õppivate isiksusehäirete ja depressiooni diagnoosiga õppijate kogemused räägivad sellest, et neil oli kõrgkoolis võimalik saada näiteks eksamiteks lisa-aega. Psühholoogilise erivajadusega tudengitel oli võimalus oma õpingud ka pikema aja peale ära jagada ja teha oma eksamid siis, kui ta oli selleks valmis. Võimalusel elavad psüühiliste erivajadustega õppijad koos samasuguste erivajadustega inimestega ning osalevad kord nädalas ka psühhoteraapias, grupiteraapias kaks korda nädalas ja igal õhtul maja vestlusringis. (Tinklin *et al.*, 2005, lk 501)

Inglismaal ja Šotimaal kasutatakse veel uuenduslikku sotsiaalset toetusmodelit, mille raames on kõrgkoolis eraldi nõustaja psüühilise erivajadusega õppija jaoks. Toetuseks kohtutakse igal nädalal. Nõustaja aitab ka suhelda ülikooli teiste töötajate ja õppejõududega, aitab korraldada õppimiseks kuluvat aega jne (Tinklin *et al.*, 2005, lk 504). Puuetega inimeste sotsiaalne mudel keskendub vajadusele keskkonna- ja ühiskondlike muutuste järele, et kõrvaldada tõkked puuetega inimeste ühiskonnas osalemises. Psüühikahäiretega inimeste puhul on ka ajalooliselt pööratud tähelepanu üksikisikute toetamisele, et nad saaksid ühiskonnas osaleda. (Tinklin *et al.*, 2005, lk 511). Kirjeldatud toetusmodelit kiitsid üliõpilased väga heaks ja see osutus nende kursuste läbimiseks tõhusaks abistavaks vahendiks. See uuenduslik sotsiaalne toetusmudel on potentsiaalselt kasulik lisateenistus, mida ülikoolid ja kolledžid võiksid kaaluda traditsiooniliste nõustamisteenuste pakkumisega. (Tinklin *et al.*, 2005, lk 512)

Ka autistlikel noortel on suur võimalus oma eluprobleemide tõttu langeda välja kõrgkoolist ning personaalne toetus (*coaching*) aitab neid nii õpingutes kui igapäevaelus. See on põhimõtteliselt individuaalne psühholoogiline tugi (Van Hees *et al.*, 2015, lk 1685). Nii näitas ka Lucas & James'i (2018) poolt Ühendkuningriigis läbi viidud uuring, kus kasutati autistidel mentorlust. Mentorlus pakkus akadeemilist, sotsiaalset ja emotsionaalset tuge psüühilise erivajadusega tudengitele. Ühendkuningriigis olid mentoriteks ülikooli töötajad, kes läbisid erikoolituse psüühiliste erivajaduste osas. (Lucas & James, 2018, lk 705)

Iisraelis skisofreenia diagnoosiga õppijaid käsitlevas artiklis analüüsitakse, mida tähendab haridus inimestele, kellel on psüühilised erivajadused ning, et kas haridusalane edasipüüdlikkus on neile isiklik lisaväärtus (Maslow eneseteostus), mis ületab haridusliku väärtuse. Näiteks saavad psüühilise erivajadusega tudengid parema enesetunde õpingutest, et nad saavad ühiskonnas midagi ära teha. Artiklis räägitakse sellest ka Maslow eneseteostuse püramiidi vaates ja, et kaasav haridus on üks psüühilise erivajadusega tudengile rehabilitatsiooni osa. Maslow eneseteostuse püramiidi teooria (joonis 1 lk 17) on: „...on teooria, mille kohaselt inimesed püüavad oma kõrgema astme vajadusi, näiteks vajadus armastuse, enesehinnangu ja eneseteostuse järele, rahuldada alles siis, kui põhivajadused toidu ja turvalisuse järele, on rahuldatud.“ (Gleitman *et al.*, 2014, lk 573) Nii saavad sellised õppijad anda oma elule uue sihi ja eesmärgi. (Mansbach-Kleinfeld, Sasson, Shvarts, & Grinshpoon, 2007, lk 304)



Joonis 1. Maslow eneseteosuse püramiid. Allikas: Gleitman *et al.*, 2014, lk 573

Üheks tunnustatud suunaks vaimses tervises ja miks mitte ka psühholoogilises toetamises psüühilise erivajadusega inimeste puhul on saanud taastumiskeskne mõtteviis, kus taastumise all mõistetakse isiklikku protsessi, mille käigus inimene saavutab uuesti enesekindluse, õpib paremini toime tulema oma haavatavusega ja hakkab taas täitma sotsiaalseid rolle (Linnuste, 2018, lk 81).

Lisaks mainib ta veel, et; „Kui inimene muutub julgeks, ei karda avada oma lugu, siis on oma kogemuse jagamine üks paremaid teid ka enesetervenemise poole“ (Linnuste, 2018, lk 85). Vaimsuse puhul räägitakse, et see on osa inimlikust kogemusest, millest psühhiaatrid üha enam huvituvad ja sellest on potentsiaalne kasu vaimsele tervisele. (Persaud, 2009, lk 421).

Samas näitas ka Brasiilias läbi viidud uuringust selgus, et kõigist üliõpilastest respondentidest, kes kasutasid psühhiaatrilisi toetavaid teenuseid ja kellel olid vaimsed erivajadused, osutusid hoopis suurema protsendiga lõpetajateks kui tavatudengid. Põhjuseks asjaolu, et erivajadusega tudengid julgesid sellist teenust kasutada ja oskasid vajadusel pöörduda abi saamiseks teenusele. (Campos, Oliveira, de Mello, & Dantas, 2017, lk 27)

Eelpool tsiteeritud allikad viitavad õpikeskkonna kitsaskohtadele ja probleemi tõsidusele ja vajadusele leida lahendusi.

1.4.2. Eesti üliõpilaste nõustamise vajaduse tekkimine ja õpikeskkonna probleemid meie kõrgkoolides

Eesti kõrghariduse tasemel viis SOCIO uuringukeskus kõrgkoolides läbi uuringu „Nõustamine Eesti kõrgharidussüsteemis“ alles 2006. aastal. Antud uuring tuvastas nimekirja probleemidest, millega kõrgkooli tudengid pöördusid kõige enam kõrgkooli psühholoogi poole. Nendeks olid: „suhteprobleemid, depressiivsus, õpiprobleemid, ärevus/paanika, kohanemisprobleemid, madal enesehinnang, kriis/lein, stress, ajaplaneerimise probleemid, söömishäired, kahtlused eriala sobivuses, sooidentiteediprobleemid, suitsidaalsus“ (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 11).

Ühe sellise eluea suure muutusena on näitena toodud uuringus „Nõustamine Eesti kõrgharidussüsteemis“ järgmine (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 11);

Tudeng, kes tuleb teisest linnast kõrgkooli õppima, kaotab suure osa senisest sotsiaalsest võrgustikust ning on vähemalt alguses üsna üksi ja tundmatus kohas vette visatud. Tervet eluolu puudutavate muutustega toimetulek ei pruugi alati olla sujuv, emotsionaalsed ja psühholoogilised probleemid saavad aga varem või hiljem takistuseks ka õpingute edukal lõpetamisel.

Erivajadusega õppijale on see kindlasti veel suuremaks probleemiks, kuna ta peab toime tulema uues keskkonnas ka oma erivajadusega, mis on lisa pingevallikaks. Seega on tugisüsteemide olemasolu ja nende kasutamine mõlema õppijagrupi jaoks väga oluliseks toeks. Kuid aastal 2006 oli veel neidki kõrgkooli, kus psühholooge polnud hakatud veel ette valmistama vastava väljaõppega nende tööle võtmiseks. (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 12)

Tartu Ülikooli nõustamiskeskuse puhul on samas uuringus mainitud, et väga oluline on ka üliõpilaspühholoogi teenuse asukoht – „...see, et keskus jääks silma ning abivajajad teaksid, kuhu oma murega pöörduda“ (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 28). Uuringus pakutakse välja, et raamatukogu sobiks väga hästi nõustamiseks:

...selle tõttu, et asub mõnevõrra eraldi ülikooli muudest struktuuridest. Kui nõustajate ruumid on ülikooli peahoones, võivad mõned õppejõud ja ülikooli töötajad peljata nõustaja juurde minekut, sest tajutakse nõustaja liiga tugevaid seoseid ülikooliga. Nõustaja peaks olema neutraalne inimene ning jätma sellise arusaama ka nõustatavale. (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 28)

Esimesteks olulistemaks sammudeks peeti (SOCIO uuringukeskus, 2006, lk 29):

1. Nõustamiskeskuse loomist.
2. Supervisiooni ja kovisiooni nõustajatele.
3. Psühholoogilisi koolitusi kõigile nõustajatele.

Enamikus Eesti kõrgkoolides on psühholoog kuid selle puudumisel saavad vajaduse korral alates 2009. aastast õppenõustamise raames kasutada kõik õppijad erinevates astmetes neile mõeldud „...psühholoogilist, eripedagoogilist, logopeedilist ja sotsiaalpedagoogilist nõustamis- ja tugiteenuseid. Antud programmi raames rajati igasse maakonda ja Tallinna linna piirkondlikud õppenõustamiskeskused (kokku 16 keskust)“ (Kirss, 2011, lk 10).

Õppenõustamiskeskuste tööd reguleerib õppenõustamise standard 11, milles on sätestatud õppenõustamiskeskuse ülesanded, nõustamisteenuse põhimõtted ja teenuse kvaliteedi põhimõtted, sh nõustajate kvalifikatsiooninõuded. Standardi järgi peab nõustamiskeskus olema kergesti leitav ja ligipääsetav ning nõustamisteenust tuleb seal osutada vähemalt 20 tundi nädalas. Vajaduse korral peab nõustamisteenuseid osutama ka väljaspool keskuse ruume“ (Kirss, 2011, lk 11).

2009. aasta jaanuarist kuni 2011. aasta juunini kasutati kõige rohkem Eestis õppenõustamiskeskuse teenustest eripedagoogi teenust (5860 korral), logopeedilist abi (4616 korral) ning 1413 juhul vajati sotsiaalpedagoogi abi. Kuid 5114 pöördumist oli just psühholoogiline abi õppijatele (Eripedagoogika, 2010, lk 66). See näitab ilmekalt, kui suures mahus on psühholoogilist abi vaja juba tavakoolis.

Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimustes ja korras on § 3 alapunkt 5 sätestab ka selle, et kui: „Erivajadusega õpilase, kes esitab koolile isikliku

rehabilitatsiooniplaani, õppetöö korraldamisel arvestatakse rehabilitatsiooniplaanis toodud soovitusatega ja tehakse koostööd rehabilitatsiooniteenuse osutamisse kaasatud osapooltega, et luua tingimused õpilase arengut toetavate rehabilitatsiooniteenuste saamiseks ja läbiviimiseks“ (Erivajadustega isikute..., 2014). Siit tuleb välja et õppimine võib ka olla osa rehabilitatsioonist, kuhu on kaasatud erinevad osapooled. Aga eeskätt tuleneb see isiku enda soovist asju endale ja teistele teadvustada.

2015 aastal Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud kõrgkoolide katkestajate uuringus näiteks ei mainita katkestamise põhjusena terviseprobleeme. See näitab, et selliseid probleeme ei teadvustata ja püütakse üliõpilaste endi poolt varjata. (Roosmaa & Reiska, 2015, lk 28). Antud uuringus toodi välja ka see, et oleks vaja spetsiaalset inimest, kes tegeleks näiteks ainult õpingute katkestajatega. Et saada katkestajatega piisavalt vestelda ning mõista katkestamise tegelikke põhjuseid (Roosmaa & Reiska, 2015, lk 46). „Üks katkestaja tõi esile huvitava paralleeli sportlaste ja näitlejatega, kes saavad psühholoogilist nõustamist oma sooritusärevusega toimetulekuks“ (Roosmaa & Reiska, 2015, lk 46).

Näiteks Tallinna Ülikool ise ei paku psühholoogilist nõustamist, kuid nende veebilehel on „...lingid erinevateks psühholoogilise ja psühhiaatrilise abi võimalusteks (kriisiabi, polikliinikud, nõustamiskeskused, nõustamistelefonid)“. „Samas võib selline abi jääda üliõpilase jaoks liiga kaugeks...“, kuna sellistel asutustel võib puududa pädevus anda nõu praktiliste õpingutega seotud probleemide osas. (Roosmaa & Reiska, 2015, lk 47)

Nõustamise vajaduse esmase uurimiseni jõuti üsna hiljuti (aastal 2006). Nõustamise poolelt on küll palju ära tehtud aga puud riiklik ülevaade nagu seda on SOCIO tehtud uuring, kuidas need teenused ka toimivad. Hilisemad kõrgkooli nõustamise teemat käsitlevad andmed leiab vaid ülikoolide lõputöödest.

2. UURINGUTULEMUSTE ANALÜÜS

2.1. Erivajadusega tudengit toetavad teenused Tartu Ülikoolis

Tartu Ülikoolil on oma arengukavas aastateks 2015–2020 sätestatud ülikooli kuus olulisemat põhiväärtust, millest üks olulisemaid on inimesekesksus ja individuaalne areng, mis ongi üks kaasava kooli peamisi eesmärgi. (Tartu Ülikool, 2014, lk 1)

TÜ põhimõtted erivajadustega üliõpilaste nõustamise raames võtab kokku järgmine (Tartu Ülikool, *s.a.a*):

Tartu Ülikool toetab erivajadusega üliõpilasi nii sisseastumisel, õppetöös osalemisel, eksamite ja arvestuste sooritamisel, õppevahendite hankimisel kui ka sobiva sotsiaalse ja füüsilise keskkonna loomisel. Tugiteenuste osutamise eesmärk on toetada erivajadusega üliõpilaste iseseisvat toimetulekut, sotsiaalset integratsiooni ja võrdseid võimalusi ning soodustada tõhusat kaasatust õppetöösse.

Kindlasti julgustatakse kõiki tudengeid oma erivajadusest teatama Tartu Ülikooli, et üliõpilane saaks vajadusel tuge õppekeskkonnas. Nii toimub ka iga õppeaasta alguses näiteks erivajadustega õppijatele infoseminar, kus räägitakse erinevatest õppimist toetavatest teenustest. (Tartu Ülikool, *s.a.a*)

Rahaliseks toeks on erivajadustega üliõpilaste stipendium. Lisaks on vajadusel võimalik taotleda õppemaksust vabastamist. Selleks tehakse õppeinfosüsteemi vastav märge ning seda märget näevad vaid õppejõud. (Tartu Ülikool, *s.a.a*)

Üks erand ja võimalus võrreldes tavaõppijaga on see, et erivajadustega õppijad saavad ka akadeemilise puhkuse ajal osaleda õppetöös. Seda vastavalt oma tundele, kui palju ainepunkte täidetakse. Tavaõppija ei tohi õppepuhkuse ajal õppetöös osaleda. (Tartu Ülikool, *s.a.a*)

Eelpoolnimetatud toetavaid teenuseid on võimalik kasutada kõikides Eesti kõrgkoolides õppivatel erivajadusega üliõpilastel.

2.2. Uurimismetoodika

Antud lõputöö raames viidi läbi ülevaateuurimus kombineeritud ehk segameetoodi näol (kvantitatiivne ja kvalitatiivne), sest küsimustik sisaldas nii suletud kui ka avatud küsimusi. Selle käigus koguti vastavalt rühmalt andmeid. Töö teoreetilises osas kasutatud allikate autorid olid kasutanud oma töös intervjuud. Antud lõputöö valimi moodustavad Tartu Ülikooli ja selle Narva ja Pärnu Kolledži ning Viljandi Kultuuriakadeemia erivajadustega üliõpilased. Kuna õppeasutused paiknevad üle Eesti, siis oli intervjuusid läbi viia raske ning seetõttu otsustati ankeetküsitluse kasuks, mis viidi läbi online küsitluskeskkonnas LimeSurvey.

Käesolevas uuringus kasutati autori koostatud küsimustikku, mis tugineb antud uurimustöö aluseks olevale teoreetilisele kirjandusele, saamaks ülevaadet TÜ-s õppivate psüühiliste erivajadustega tudengite õpikeskkonnast. Selleks kasutati järgmistest allikatest saadud infot:

1. Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006 – Õppeperiood, eksamite jagamine, stigma.
2. Käo, 2018 – Õppejõudude- ja kaastudengite teavitamine oma erivajadusest, nende edasine suhtumine psüühilise erivajadusega üliõpilasse.
3. Lucas & James, 2018 – Mentorlus.
4. Murphy, 2017 – Õppenõustamine, õppetöö jagamine pikemale perioodile.
5. Quinn *et al.*, 2009 – Raskused õpingutes, oma erivajadustest teistele rääkimine ja edasine suhtumine psüühilise erivajadusega õppijasse.
6. Tinklin *et al.*, 2005 – Oma erivajaduse varjamise lisapinged, ülikooli poolne tugiisik, sarnaste erivajadustega tudengite tugigrupp.
7. Van Hees *et al.*, 2015 – Grupis töötamise lisapinged.
8. Warren & Shwitzer, 2018 – Stigma, õppimise koormuse jagamise võimalus.

Valikvastuste ja kommentaaride lisamise võimalusega küsitlus viidi läbi internetikeskkonnas LimeSurvey 26.03-18.04.2019. Sellele vastas kokku 20 TÜ üliõpilast. Küsitluse tulemused sisestati ja töödeldi tabelitöötlustarkvaraga MS Excel.

Andmekirjelduseks kasutati objekt-tunnus-maatriksit, kus igal vastajal on oma objekt (indiviid ehk ID), tunnus (iseloomustav muutuja) ja mõõtmistulemus. (Õunapuu, 2014, lk 180)

Andmete korraldamisel kasutati ristlõikeandmestiku, mis on üks levinumaid andmetöötluse tüüpe. Erinevad tunnused kogutakse kokku ühte tabelisse indiviidi kaupa (Tooding, 2007, lk 19). Nendeks tunnusteks oli:

- Binaarsed tunnused (mees/naine) (jah/ei)
- Järjestustunnused (positiivne/pigem positiivne...)
- Kirjeldavad tunnused (kirjeldava teksti sisu). (Õunapuu, 2014, lk 180)

Nende tunnuste kirjeldamisel koostas töö autor jooniseid, diagramme ning tabeleid erinevate andmetüüpide kaupa. Selleks kasutati kirjeldavat statistikat (andmestiku ülevaatlik informatsiooni esitamine) (Õunapuu, 2014, lk 184) ja ka järelavat statistikat (kogutud andmete põhjal anda hinnang ja teha järeldusi, ka diagrammid ja joonised, vastuste sageduse kohta) (Õunapuu, lk 186).

Leiti ka sarnasusi ja lahendusvariante teoreetilises osas kasutaud kirjandusega. Selleks proovis autor (Õunapuu lk, 2014 182):

- ilmutada andmestikus sisalduva varjatud informatsiooni,
- käsitleda andmete sisu varieeruvust,
- lähtuda tunnuste esinemissagedusest,
- redutseerida vajadusel andmeid.

Uurimustöö tulemuste saamiseks tõlgendati küsitluse tulemuse andmed, millest saadi teadmine ja ülevaade valimist. Tulemustest tehti järeldused ning ettepanekud õppekeskkonna parendamiseks ja edaspidiseks uurimisperspektiiviks sarnasel teemal uurimuse tegemiseks. (Õunapuu, lk 206)

Silmas peeti küsitlusele vastajate anonüümsuse ja töö andmete töötlemise puhul isikuandmete kaitse seadusest tulenevat, mille normid on sätestanud isikute andmete kaitseks Euroopa Liit (Isikuandmete kaitse seadus, § 1, 2019). Tulenevalt isikuandmete kaitse seadusest selgitati seda ka antud uurimustöö andmete kogumisel küsimustikule vastajate poole pöördudes. Selleks:

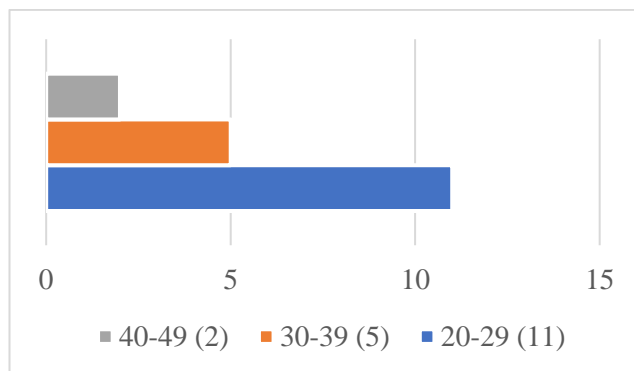
1. Selgitati antud töö eesmärki, et tekitada sellega huvi respondentide küsitluses osalemiseks.
2. Selgitati, et sellele küsimustikule vastates annavad nad ka nõusoleku andmete töötlemiseks.
3. Selgitati ligipääsu küsimustikule, selle vastustele ja andmete analüüsile, et see on antud töö autoril, juhendajal ja ka kaasjuhendajal.
4. Andmed varundati ka välisele kõvakettale, et tagada andmete säilimine antud lõputöö tegemise raames kuni kaitsmiseni.

Kombineeritud meetodi valiku abil oli võimalus erinevates allikates sisalduvat teavet kvalitatiivse uuringu tulemuste abil täpsustada ning leida efektiivseim viis leida vastused tõstatatud uurimisküsimustele.

2.3. Uuringu valim

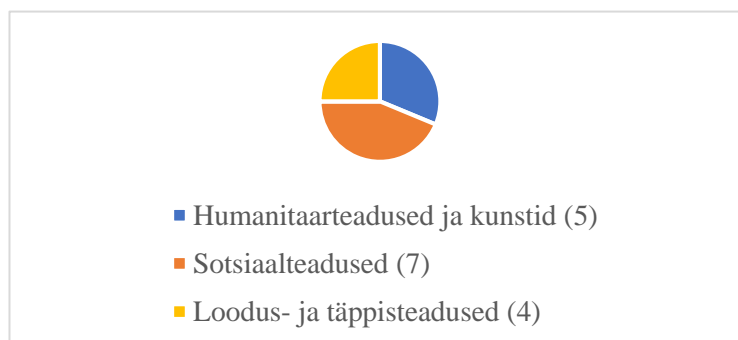
TÜ üliõpilaspühholoogi Sharipha Rzayeva käest saadi järgnev info võimaliku valimi suuruse kohta. Oma e-kirjas vastas ta, et 2018/19 aastal on TÜs teada andnud oma erivajadusest 108 üliõpilast. Kuid muidugi on ka neid üliõpilasi, kes pole oma erivajadusest mingil põhjusel teada andnud. Alates 17.07.2014 ei kehti õppeinfosüsteemis psüühilise erivajaduse klassifikatsioon ja psüühiline erivajadus läheb registris muu funktsiooni kõrvalekalde alla ning neid tudengeid võib olla umbes 41%. (S. Rzayeva, e-kiri, 15.04.2019) Seega on valimi võimalik suurus 44 üliõpilast.

Kõikidele ankeedis esitatud küsimustele vastajaid oli kokku 20, kellest moodustasid suure osa naised (kokku 14) ning mehi osales antud uuringus kolm. Kolm vastajat ei määratlenud oma sugu. 11 vastajat oli vanusevahemikus 20–29 aastat, viis vastajat oli vahemikus 30–39 ja kaks vastajat 40–49 eluaastat (vt joonis 2 lk 25). Kaks vastajat ei märkinud oma vanust. Küsiti ka puude raskusastet ja töövõimet. Keskmise puue oli üheksal ja raske puudega oli seitse respondentit (neli vastajat ei vastanud antud küsimusele), osaline töövõime oli 11 vastajal, puuduv neljal ja üks vastaja oli töövõimeline. Ka antud küsimusele jäi neljal vastajal oma töövõime määratlemata.



Joonis 2. Vastajate vanusevahemik

Valdavas osas õpitakse päevases õppes (kokku 11), vaid viis vastajat omandavad kõrgharidust sessioonõppe vormis. Neljal vastajal jäi oma õppevorm määratlemata. Valdkondadest olid kõik peale meditsiiniteaduskonna esindatud antud valimis (vt joonis 3 lk 25). Neli vastajat ei määratlenud oma õppevaldkonda.



Joonis 3. Valdkonnad, kus respondendid õpivad

10 vastajat omandavad kõrgharidust Tartu Ülikoolis ja üks selle allasutuses (Viljandi Kultuuriakadeemias). Üheksa vastajat ei määratlenud oma õppimiskohta. Suurem osa küsitluses osalenutest omandavad bakalaureusekraadi (kokku 12) ning neli magistrikraadi. Kuus vastajat ei määratlenud oma omandatavat kraadi.

2.4. Tulemused ja arutelu

2.4.1. TÜ erivajadustega tudengite õppekeskkond

Alustuseks sai küsitud, millise aine omandamisel on psüühilise erivajadustega õppijatel kõige raskem/keerulisem teha kodutöid või grupitöid. Peamisteks murekohtadeks olid

kohalkäimise nõue ning grupitöodes osalemine. Tulenevalt oma erivajadusest, soovitakse õppejõududelt rohkem paindlikkust. Seda selleks, et teha oma kodutöid vastavalt võimalustele, tulenevalt oma tervislikust seisundist, mis võib olla iga päev erinev. Selle probleemi osas vastati, et:

Kus nõutakse seminaris kindlalt kohal olemist, aga kus tervise tõttu ei saa ootamatult olla ja see puudumine mõjutab nii teisi rühmatöös kui minu edasijõudmist. Puude korral pidev vajadus tõestada taas uue arstipaberiga, et puudusin kroonilise haiguse tõttu, mis ei taandu.“ (nr 7).

Lisaks eelnevale on veel üks vastajatest kommenteerinud sama probleemi järgmiselt: „Vähepaindlikel ainetel, kus on kohalkäimisenõue ja ranged tähtajad. Sellepärast et mul on tihti perioode, kus ma lihtsalt ei suuda eriti aega panustada õpinguasjadega tegelemisse.“ (nr 12).

Suhtlusprobleeme grupitöid tehes kirjeldasid järgmised vastused: „Grupitööd on üldiselt rasked, sest mulle ei istu rühmades töötamine. Kodutööde puhul on väga keeruline neid õigel ajal ära esitada, sest ma lihtsalt ei suuda neile keskenduda, vahepeal ka alustada ning peale hirmu väljalangemise ees poleks motivatsiooni isegi nendega tegeleda.“ (nr 2). „Keerulised on ained, kus on vaja teha grupitöid või ettekandeid. Probleeme valmistab väikeses seltskonnas toimetamine ja samas ka kõigi ees püsti seismine ja rääkimine. Aineid, kus seda teha tuleb, on mitmeid.“ (nr 14). „Suhtlemisraskused kaastudengitega teevad kõik kodused grupitööd raskeks.“ (nr 17). Siit saab välja lugeda, et psüühiliste erivajadustega tudengitel on grupis töötamisel suurem ärevus, seda kinnitab ka Coduti (2016, lk 288) artikkel. Lisaks kannatavad nad suurenenud ärevusest õppekeskkonnas ka suuremat depressiooni ohtu ning tihti võib raske olla ka leida motivatsiooni selliste kodutööde alustamisel ja neil võib ka esineda niimoodi tõrkeid nend tegemisel.

Mis on olnud kõige raskem ülikoolis õppides? Sellele küsimusele saadi mitmeid kommentaare, näiteks: „Tulla toime suure hulga pealesunnitud suhtlemisega“. „Haigusest tingitud meeleolulanguste ajal enese kokkuvõtmine (bipolaarne meeleoluhäire + skisofreenia).“ (nr 11). „Kas just kõige raskem, aga üsna keeruline on ravimite mõju all õpingutes osaleda. Samuti tuleb ette haigusega seotud kriisimomente ja siis tekib hirm, et teised su puuet märkavad. Haiguse tõttu olen korduvalt kasutanud akadeemilist

puhkust.“ (nr 15). „Kohalkäimine ja tähtaegadest kinnipidamine.“ (nr 14). „Asjade õigeaegselt esitamine (motivatsiooni puudus jm depressiooniga kaasnevad sundmõtted).“ (nr 17).

Tõestamine, et kuigi puue välja ei paista, on see olemas, ega allu minu kontrollile. Õppejõudude mangumine, et saaks kohendatud jooksvat õppetööd, vabandamine, kui tervise tõttu ei saa eraldi kokkulepitud ajast kinni pidada. Erivõimaluste ja uute vastamisaegade väljavõitlemise vajadus, sageli õppejõud ei vasta e-kirjale. Tekib piinlik ja alandav olukord, mis võtab energiat ja muudab jõuetuks. Puudega pead palju enam ise õppejõududega suhtlema, tihti kontakt ühepoolne. Raskeks teeb olukorra, kui puue on seotud sotsiaalse ärevuse ja suhtlusega ja sellest hoolimata pead seda veel enamgi tegema, kui soovid ülikoolis käia. (nr 7).

Selle küsimuse juures tuleb veelkord esile kohalkäimise nõude täitmise raskused, kuna ravimite mõju all ei ole see üliõpilastel lihtne. Nii oleks vaja sellistel õppijatel rohkem paindlikust, et nad saaks ise oma aega reguleerida. Sellist probleemi mainivad ka Warren & Shwitzer (2018, lk 278) oma artiklis. Teiseks murekohaks on ka vastaja nr 7 puhul nõ pealtnäha nähtamatu psüühiline erivajadus. Pealtnäha tundub selline tudeng nagu iga teinegi ja õppejõududele tuleb tal pidevalt tõestada oma tegelikku tervises seisundit.

Kaks huvitavat vastust on selles kategoorias toonud kaks tudengit, kelle jaoks on üheks kõige raskemaks katsumuseks ülikooliõpingute ajal olnud see teadmine ja endast arusaamine, et nad on erivajadustega ja paljud asjad selles elus ongi raskemad. Üks vastus oli alljärgnev: „Mul on raske toime tulla enda erivajadusega ning ma ei suuda endale tunnistada, et mu jõudlus on väiksem kui tavalisel üliõpilasel. Seetõttu koorman end üle. Kuna mu tervis pole kogu aeg ühtlane, vaid kõigub üsna suures ulatuses, on vahel lihtsam ja vahel väga raske.“ (nr 20).

Grupis töötamise raskuseid on mainitud ka Van Hees jt (2015, lk 1679) uuringus. Selles räägivad õpilased, et neil on niigi autistidena raske näiteks grupis töötada. Nad peavad hakkama saama enda diagnoosiga ning samas suutma ka grupis võimalikult hästi kaasa töötada.

TÜ õpetamismeetodeid hindavad enamus vastajatest arusaadavaks (kokku üheksa vastajat) ning seitse on arvanud, et need on kohati rasked (vt tabel 1 lk 28). Neli vastajat

pole antud küsimusele vastanud. Õppimise koormust pole hinnanud viis vastajat kuid enda jaoks pigem raskeks hindasid seda kaheksa ja keskmiseks neli ning raskeks kolm tudengit (vt tabel 2 lk 28). „Koormus oleneb sellest, mis eesmärged ise endale seada - kuna minu eesmärk on võtta ülikooli pakutavast maksimum ning ka saavutada maksimaalsed õppetulemused, siis on mu koormus sellevõrra raskem, sest teen iga kodutööd jm ülesannet suure pühendumusega.“ (nr 9). Tuginedes eelmistele lõikudele, siis võib arvata, et kohati raskeks on vast märgitud õpetamismeetodeid ja ka õppimise koormust sellepärast, kuna psüühilise erivajadustega tudengitel on raskem teha grupitööd ning õppetööd on ka raske teha ravimite mõjust tulenevalt.

Tabel 1. Respondentide arusaamine TÜ õpetamismeetoditest

Vastusevariant	Vastajaid
Arusaadavad	9
Kohati rasked	7
Rasked	0
Vastajaid kokku	16

Tabel 2. Respondentide hinnang oma kõrgkoolis õppimise koormusele

Vastusevariant	Vastajaid
Kerge	0
Pigem kerge	0
Keskmine	4
Pigem raske	8
Raske	3
Vastajaid kokku	15

Arvestades ankeedile vastajate suurt õpimahtu ülikoolis ning lisaks ka erivajadust, siis sai ka küsitud, et kui tõenäoline on, et nad asuvad ka tulevikus tööle hetkel omandataval erialal. Antud küsimusele tulid positiivsed tulemused. 12 vastajat arvasid, et nemad jätkavad oma karjääri kindlasti või arvatavasti valitud erialal ja ainult kolm olid kõhklevad seisukohal ning ühe vastaja puhul on välistatud jätkamine valitud erialal (vt tabel 3 lk 29). Neli vastajat pole sellele küsimusele vastanud.

Tabel 3. Respondentide poolt antud hinnang tõenäosusele, et nad tulevikus töötavad hetkel omandataval erialal/valdkonnas

Vastusevariant	Vastajaid
Välistatud	1
Vähe tõenäoline	0
Võibolla	3
Arvatavasti	6
Kindlasti	6
Vastajaid kokku	16

TÜ-s õppimise koormus on erivajadustega tudengile küll raske, aga õpetamise meetodid arusaadavad. Siiski valmistab neile muret kohalkäimise range nõue ja suurem ärevus grupidoid tehes.

2.4.2. Toetavate teenuste kasutamine

Kuus vastajat on kasutanud võimalust ja võtnud ka erivajaduse õppepuhkust, mis on erivajadusega õppija ühe toetava teenusena kasutusel ka TÜ-s. Üks vastaja on öelnud, et tema on seda pidanud tegema ka mitu korda ja teine, et on olnud sellele mitmeid kordi üsna lähedal. Lisaks on üks vastaja vastanud järgmist: „Eelmisel õppekaval õppides võtsin tervislikel põhjustel akadeemilise puhkuse üheks aastaks. Olin akadeemilise puhkuse jooksul kaks korda statsionaarsel haiglaravil.“ (nr 20).

Enne, kui asusin uurima TÜ psüühiliste erivajadustega tudengite üliõpilaspühholoogi ja erivajadustega üliõpilaste nõustaja teenuse kasutamise kohta, küsisin ankeedis, kas tudengid teavad, et nende õppeasutuses on sellised teenused olemas. Nendest teenustest teadlikkus on esitatud tabelis 4 (lk 29). Üheksa vastajat pole antud küsimusele vastanud.

Tabel 4. Üliõpilaspühholoogi ja erivajadustega tudengite nõustaja olemasolu üliõpilase õppeasutuses

Vastusevariant	Üliõpilaspühholoog	Erivajadustega tudengite nõustaja
Jah	6	9
Ei	0	0
Ei teagi	5	2
Vastajaid kokku	11	11

TÜ üliõpilaspsühholoogi poole ei ole pidanud vastajad pöörduma, kuid üks tudeng soovitas üldisemas mõttes kindlasti kasutada kõiki võimalusi ära, et oma tervisest tulenevaid raskusi paremaks muuta. Psühholoogilist abi on enamasti saadud ikkagi oma psühhiaatri ja psühholoogi juurest, kelle vastuvõtul ka regulaarselt käiakse: „Meie õppeasutuses on üliõpilaspsühholoog olemas, kuid mul on mu enda psühhiaater, kelle poole olen vajadusel pöördunud.“ (nr 9). „Olen iseendaga tegelenud.“ „Olen seni ise hakkama saanud, nüüd kui pinged on kasvanud, otsisin professionaalset abi.“ (nr 17). Ja psühholoogi poole pöördutakse erinevatel põhjustel. „Olen eelistanud pöörduda psühholoogi juurde, kellega on olnud pikk koostöö. Pöördumiste põhjuseks on olnud enamasti liigne ärevus.“ „Mitte pidanud, vaid soovinud, et leevendada koolis käimisega kogunenud pingeid.“ (nr 9). „Depressioonist tingitud motivatsiooni languse tõttu.“ (nr 17). Ka antud vastustest tuleb välja, et sellised üliõpilased tajuvad õppekeskkonnas suuremaid pingeid ja ärevust. Tuginedes ka teoreetilises osas kasutatud kirjandusele (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2005, lk 511), siis võib ka eeldada, et suuremaid pingeid ja ärevust põhjustab just oma erivajaduse varjamine. Kõrgkoolis ja ka igapäeva elus püütakse igati ise hakkama saada. TÜ üliõpilaspsühholoogi poole pigem ei pöörduta ja kasutatakse koolivälist psühholoogilist abi. Samas näitas Campos jt (2017, lk 7), et psühhiaatrilist teenust kasutades võivad saada psüühilise erivajadustega tudengid suurt abi oma õpingutes.

TÜ erivajadustega üliõpilaste nõustaja poole on pidanud pöörduma kaks vastajat ning nad said ka oma probleemile lahenduse. Nad olid ka teenusega rahul ja soovitasid seda teenust kindlasti kasutada.

2.4.3. Psüühilise erivajadustega tudengite teenuste vajadus

Eelmises alapeatükis käsitletud üliõpilaspsühholoogi teenuse teadlikkusest ja selle kasutamisest selgus, et tudengid ei tea, kas selline nõustamise võimalus on nende õppeasutuses olemas või ei. Samuti selgus, et isegi kui see teenus oli olemas, sellest ei teatud ega kasutatud. Tudengid olid aga arvamusel, et selline võimalus peaks olemas olema igas TÜ hallatavas õppeasutuses. Hetkel on see teenus olemas vaid Tartus.

Teoreetilises osas käsitletud Lucas ja James (2018) mentorluse mudelit sai pakutud ka mõtteainena antud uurimistöö vastajatele, et kas sellest võiks kasu olla. Lucas ja James

(2018, lk 702) mudelis toetab mentor näiteks kaugemalt tulnud õppijaid, kellel on mõnikord mõnes küsimuses vaja kasvõi vanemlikku tuge. Mentorid on igas küsimuses toeks ja on õppinud märkama ka seda, kui oleks vaja pöörduda professionaalse lisatoetuse saamiseks, näiteks tervise halvenedes vms (Lucas & James, 2002, lk 703). Selline mõte tundus vajalik kaheksale antud lõputöö vastajale. Üks vastaja arvas, et selline teenus kuluks eriti ära ning teine vastas, et: „Pole varem selle peale mõelnud, aga arvan, et see oleks hea mõte.“ (nr 9).

Ühendkuningriigis kasutusel olev erivajadustega õppijate toetusmudel (Lucas & James, 2018) on oma põhimõttelt sarnane ka Eestis kasutusel oleva Vanema Venna ja Vanema Õe teenusega lastele ja noortele. Eestis on: „MTÜ Vanem Vend, Vanem Õde, mille eesmärgiks on toetada ühiskonnas tuge ja eeskuju vajavaid lapsi, et ennetada nende riskigruppi sattumist ning pakkuda lastele tervet eeskuju, millele nad tuleviku valikuid tehes tugineda saaksid.“ (Üliõpilaskonna sihtasutus, *s.a.*)

Tinklin jt (2005, lk 501) on oma artiklis maininud, et sarnaste erivajadustega tudengid osalesid kord nädalas toimuval sama erivajadustega õppijate tugigrupis. Nad said seal rääkida omavahel oma probleemidest ja toetada üksteist. Ka TÜ psüühiliste erivajadustega tudengid arvasid, et sellist toetusrühma oleks väga vaja. Ka antud uurimustööks läbi viidud küsitlusele vastas üks liitpuudega õppija, et tema kuulub näiteks TÜ-s toimivasse kurtide tugigruppi. Ta on vastanud sellele mõttele järgmiselt: „Selliseid võiks küll olla rohkem. Mina näiteks kuulun kurtide gruppi, kus on ka tudengid (mõned vilistlased). Jagame oma kogemusi ja nii edasi. See tohutult aitab. Tänu sellele sain palju teada ja kuidas kaitsta oma õigusi.“ (nr 3). Sellise toetusgrupi mõttekaaslasi oli antud uurimistöö vastajate hulgas suur osa vastajatest – kokku kümme.

2.4.4. Kuidas tunnevad TÜ psüühilise erivajadustega tudengid stigmat õppekeskkonnas

Jagamaks mõistmist erivajadustega õppijatest, on TÜ kodulehel olemas ka link pealkirjaga „Millega arvestada, kui õppijate hulgas on erivajadusega üliõpilane?“. Antud internetilehel on Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfondi toetusel valminud kuus õppevideot, mis räägivad erinevatest erivajadustest ja kuidas käituda erinevate erivajadustega üliõpilastega. (Tartu Ülikool, *s.a.b*)

Töö autoris tekitab see küsimuse, et kas tegelikkuses ikka tavatudeng viitsib otsida kuskilt TÜ kodulehelt infot erivajaduste kohta? See ei ole seal nii lihtsalt märgatav. Sellele tuleks juhtida ka TÜ tähelepanu, et see oleks rohkem kodulehel nähtav.

Autor koostas tabeli 5 (lk 32), mis annab ülevaate, kas ankeedile vastajad on pidanud oma psüühilisest erivajadusest rääkima ka õppejõududele ja kaastudengitele. Ankeedis küsiti kaasüliõpilaste teavitamist oma erivajadusest otsese küsimusena, kuid õppejõudude teavitamine loeti välja küsimustest 16-20, kus oli mainitud õppejõudude reageeringuid. Seda tehti tuginedes sellele, et antud küsimused olid vormistatud ja vastuse varjandid nii, et vastatud sellise vastuse võimalusena, et nad ei ole pidanud õppejõudusid teavitama oma erivajadusest. Üks vastaja on kirjutanud isegi kommentaarina, et: „Ei ole tungivat vajadust olnud, vabatahtlikult ei räägiks.“ (nr 15). Teine jälle, et: „On tegelikult põhjus ja vajadus hetkel, et peaksin õppejõudu teavitama, aga ma pole suutnud seda teha. Ärevus ei lase.“ (nr 20). Üheksa vastajat pole märkinud enda erivajaduse teavitamist ei õppejõududele ega ka kaasüliõpilastele.

Tabel 5. Respondentide teavitamine oma erivajadusest õppejõududele ja kaasüliõpilastele

Vastuse variant	Õppejõududele	Tudengitele
Jah	7	5
Ei	4	6
Vastajaid kokku	11	11

Quinn jt (2009, lk 411) viitavad oma töös, ka sellele et õpilased olid arvamusel, et kui nad oma psüühilisest erivajadusest räägivad, siis see võib mõjutada nende tulevasi karjäärivõimalusi. Eriti õppejõududele ei taheta rääkida. Samas Tinklin jt (2005, lk 506) on toonud oma töös võrdluseks ühe tudengi vastuse: „Ma üritan teistele tudengitele oma psüühilisest erivajadusest mitte rääkida, kuna paljud ei mõista sellise inimese vajadusi. Kuigi ma vajaksin vahest nende abi oma tegemistes. Samas on väga keeruline, kui ma proovin niimoodi saladuskatte all oma töid teha.“ Eks põhjused, miks varjatakse oma erivajadust, on selliste üliõpilaste puhul väga isiklikud ja need on väga erinevad.

Tabelis 6 (lk 33) on toodud ära võrdlus, kuidas reageerisid nii õppejõud kui kaasüliõpilased teadmisele erivajadusega õppija osas, ja tabelis 7 kokkuvõtte eelarvamustest, saades teada, et nende auditooriumis õpib selline erivajadustega inimene.

Tabelis 6 ja 7 (vt lk 33 ja 34) on märkinud oma vastuseks, et neil ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest - neli vastajat õppejõudusid ja kuus oma kaasüliõpilasi. Vaadates tabelit 6 selgub, et teadasaamine erivajadusest on tekitanud väga erinevaid emotsioone. Kõige olulisem antud tulemuse juures on, et see teadmine ei tekitanud ei õppejõududes ega ka tudengites negatiivseid ilminguid. Vastused antud küsimusele olid õppejõudude reageeringule väga erinevad. „Nad suhtusid väga positiivselt ja olid valmis aitama.“ „Pigem oli vastus no püüdke ikka sättida oma asju, et saaks koolis olla kui kästud. Kuidas sättida haigushoogu?! Erivajadusega tudengi puhul peaks keskenduma õpiväljundite saavutamisele individuaalse õppekava alusel, mitte järgima tavatudengi reegleid.“ (nr 7). Tudengite reaktsiooni on üks vastaja kommenteerinud, et: „Pigem positiivselt, aga on olnud ka negatiivseid reaktsioone.“ (nr 20). See edasine suhtumine, kui erivajadus on välja tulnud, on siiski pigem positiivne, kuid suurem osa vastajatest on oma erivajadust pigem enda teada hoidnud, mis tekitab nendes lisapingeid. Üheksa vastajat pole oma vastust märkinud ka tabelis 6 ja 7.

Tabel 6. Õppejõudude ja kaasüliõpilaste reageeringud kui said teada respondendi erivajadusest

Vastusevariant	Õppejõudude reageerimine	Kaasüliõpilaste reageerimine
Positiivselt	2	1
Pigem positiivselt	1	2
Emotsioonideta	2	1
Pigem negatiivselt	2	1
Negatiivselt	0	0
Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest	4	6
Vastajaid kokku	11	11

Tabel 7. Õppejõudude ja kaasüliõpilaste eelarvamused kui said teada respondendi erivajadusest

Vastusevariant	Õppejõudude eelarvamused	kaasüliõpilaste eelarvamused
Peegeldus negatiivset eelarvamust	2	2
Oli ükskõikne/emotsioonideta	1	2
Oli positiivselt üllatunud	1	0
Ei peegeldunud eelarvamusi	3	1
Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest	4	6
Vastajaid kokku	11	11

Oma kogemust erivajadusest õppejõule teavitamisel on märkinud ankeedis positiivseks neli vastajat ja kolm negatiivseks. Kui õppejõudu on erivajadusega tudeng mingil põhjusel pidanud oma olukorrast juba teavitama, siis edasine suhe järgnevatel õpingutes on andnud erinevaid kogemusi ja need arvud on kokku võetud tabelis 8 (lk 34). Üheksa vastajat pole oma kogemust märkinud ning neljal vastajal pole olnud vajadust oma õppejõudusid ja kaasüliõpilasi teavitada oma erivajadusest ning sellepärast puudub neil ka see kogemus.

Tabel 8. Respondendi kogemus kui teavitas õppejõule oma erivajadusest

Vastusevariant	Vastajaid
Positiivne	2
Pigem positiivne	2
Pigem negatiivne	2
Negatiivne	1
Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest	4
Vastajaid kokku	11

Kas õppejõud arvestavad selle teadmisega, et auditooriumis on erivajadusega tudeng, on kokku võetud tabelis 9 (lk 35). Üheksal vastajal on see küsimus jäänud vastama. Kommentaarideks on lisatud järgmised tähelepanekud: „Väga raske ja alandav on tõestada oma puuet pidevalt, kui ei saa tähtajaks töid tehtud. Võtab palju energiat iga õppejõu eraldi veenmine, eriti juhul, kui ei tea, millal haigushoog tuleb ja ei saa parima tahtmise juures kokkuleppest vahel kinni pidada.“ (nr 7). „Olen teatud aspektidest ühele õppejõule rääkinud, kes võttis neid kuulda ja tuli mulle tegevuse määramisel neid arvestades vastu.“ (nr 9). „Vaid ühe korra avaldasin õppejõule teabe enda erivajadusest, kui olin eksamil nõ. "lukku jooksnud". Püüdsime koos olukorda lahendada, ei

õnnestunud. Lektor (psühholoogia erialal) oli mõistev ja andis personaalse ülesande koduseks lahendamiseks. Eksam sai sooritatud.“ (nr 15). Antud vastustest tuleb jällegi välja, et erivajadusega üliõpilane peab pidevalt oma erivajadust tõestama, mis tekitab temas ebamugavust. Sama vastus tuli välja ka küsimuse nr 39 juures, milleks oli see, mis on olnud neil kõige raskem oma ülikooli õpingute ajal.

Tabel 9. Õppejõudude arvestamine sellega, et respondent on erivajadusega

Vastusevariant	Vastajaid
Arvestavad	3
Pigem arvestavad	0
Pigem ei arvesta	2
Ei arvesta	0
Õppejõud ei tea minu erivajadusest	6
Vastajaid kokku	11

Tabel 10. Suhted õppejõudude ja kaasüliõpilastega pärast seda kui nad said teada respondendi erivajadusest

Vastusevariant	Õppejõudude suhtumine	Kaasüliõpilaste suhtumine
Positiivselt	2	3
Pigem positiivselt	1	1
Neutraalselt	4	0
Pigem negatiivselt	0	1
Negatiivselt	0	0
Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest	4	6
Vastajaid kokku	11	11

Tabelist 10 (lk 35) selgub, kuidas kujunesid suhted edaspidi nii õppejõudude kui ka teiste tudengitega kui nad olid teavitanud neid oma erivajadusest. Antud tabel jätab positiivse mulje. Need, kes seda on teinud siis nende kogemus on olnud positiivne, kuid paljud siiski ei räägi teistele oma erivajadusest. Suhted kujunesid edasi enamasti positiivses võtmes või neutraalselt. Antud küsimusele ei olnud vastanud üheksa vastajat. Vaid üks tudeng on kogenud edasistes õpingutes teiste tudengite poolt negatiivset suhtumist, kuid on ka üks murelik vastaja olnud: „Paljud minu kursusekaaslased on mu erivajadusest teadlikud, ent õppejõud mitte. „Praegusel erialal õppides pole mul ka ŌIS-is märget mu erivajaduse

kohta. Kursusekaaslaste suhtumine on üsna erinev. Mõni püüab mõista, mõni ei saa päris hästi aru, mis mind takistab, sest pealtnäha olen instituudis aktiivne.“ (nr 21). Sarnast probleemi kirjeldas ka antud lõputöö teooria osas Quinn jt (2009, lk 411) artiklis räägib üks üliõpilane oma raskustest, kui ta on oma erivajadusest teistele rääkinud. Sama probleemi oli ka Eleriin Käo (2018, lk 24) töös kirjeldanud psüühilise erivajadusega tudeng.

Sarnase tulemuse andis ka Inglismaal ja Šotimaal läbiviidud uuring, mis tõi välja probleemi, et on väga levinud arusaam, et erivajadusega õppijad/inimesed vajavad erilist kohtlemist ning kui nende vaimne probleem avalikustub, siis nad n-ö eraldatakse suhtlemisest teistega. Kui proovitakse erivajadust varjates oma kodutööd teha, siis see on neil väga keeruline. (Tinklin *et al.*, 2005, lk 511).

Stigma on nii psüühilise erivajadusega tudengi enda teadmises ja ka teda ümbritsevas keskkonnas ja inimestes. Stigmaga tekib ka võõrandumine.

Vaimse tervise probleemide avalikustamisega seotud häbimärgistamist peetakse ülioluliseks takistuseks õpilastele toetuse otsimisel. Vaimse tervise probleemide avalikustamisega seotud häbimärgistamine on rahvusvaheliselt määratletud kui üliõpilaste jaoks kriitiline takistus keskkoolijärgses keskkonnas toetuse saamiseks.

2.4.5. Erivajadustega tudengite ettepanekud paremaks õppekeskkonnaks

Alustuseks avaldab üks respondent järgmist: „Arvan, et näiteks selliste uuringute läbiviimine on heaks alguseks, et ehk ülikooli juhtkonnale meelde tuletada, et selliseid tudengeid eksisteerib.“ (nr 9). Teavitamistööd soovivad mitmed ankeedile vastajad teha ka üldisemalt õppejõudude seas. „Alustada teavitustööst õppejõudude seas, et väheneks stigma. Lisaks võiks keskenduda sellele, et õppejõud oleksid paindlikumad oma õppetöö korraldamises ja aine planeerimises.“ (nr 2). Arvatakse veel, et: „Õppejõudu tuleks teavitada, et auditooriumis viibib erivajadusega inimene. See võimaldaks ära hoida arusaamatust, kui tudeng halva enesetunde tõttu on sunnitud loengust lahkuma. Õppejõud peaks kinni pidama vaheaegadest ja loengu kestvusest. Samuti võiks kaaluda võimalust, et erivajadusega tudeng saaks eksamit sooritada koos lektoriga privaatses ruumis.“ (nr 15). Kaks tudengit soovitasid, et erivajadustega tudeng saaks: „...vastavalt oma

vajadustele (aga siiski õppekvaliteedi raames) õpingud korraldada.“ (nr 12). Sarnasel teemal kirjutasid ka Quinn jt (2009, lk 311) oma töös, et tudengid sooviksid õppejõudude poolt rohkem mõistmist ja vastutulekut. Ei oodata eeliseid teiste õppijate ees vaid mõistmist, et mõned raskused õpingutes tulenevad just nende erivajadusest.

Antud küsitluses ettepanekute osas pöörasid vastajad veel tähelepanu sellele, et soovitakse individuaalsemat hindamist. Ka grupitöö puhul soovitakse, et selle üks alternatiiv võiks olla võimalusel tudengi iseseisev töö, et teised grupikaaslased ei kannataks, kui erivajadusega tudengil peaks töö tegemise perioodil tervis halvenema.

„Keskenduda individuaalses korras õpiväljundite hindamisele. Mitte seada aine läbimist sõltuvusse loengus ja seminaril kohal viibimisest. Kohandada jooksvaid grupitööd individuaalseks, et teised kursusel ei kannataks, kui ma ei saa õigel ajal osaleda. See tekitab kaaslastes vaenu, kui nende hinne minu pärast halveneb. Korraldada nii, et üliõpilane, kellel juba niigi suurem sotsiaalne ärevus, ei peaks veel enam üksi üritama suhelda õppejõudude armeega, et eraldi uusi aegu kokku leppida. Siin võiks abiks olla tugiisik ülikoolist, kes vahendaks mõlemaid pooli vajadusel. Jääks ära lisapinge!“ (nr 7). Ikka ja jälle tuleb küsitluse tulemustest esile suurema paindlikkuse soov. Suureks proleemiks oma tervislikust seisundist tulenevalt on kas puudumine loengust või väiksem panus grupitöösse. Sellised takistused tekitavad jälle suuremat ärevust ja pingeid, seda mitte ainult psüühilise erivajadusega tudengis vaid grupitööde puhul ka teistes tudengites.

Väga hea ideena arvatakse olevat nii koolisisene, õpinguid ja sellega seonduvat toetav tugiisikusüsteem ning ka erinevate erivajaduste omavaheline kogemuste vahetuse tugigrupp. Mõlemat on ka mitmed allikad kirjeldanud antud uurimistöö teoreetilises osas.

Õppetöö paindlikkuse poolelt soovitakse ka vajadusel võimalust minna üle osakoormusega õppesse. Hetkel on see võimalus ainult esimesel õppeaastal. Kui tekivad hiljem raskused, siis peab olema täiskoormusega õppes. Üheks võimaluseks on erivajaduse õppepuhkus. Paindlikkuse suhtes on üks vastaja kirjutanud kommentaarina järgmist: „Võimaldada rohkem teha eksameid kui tavalisel tervel üliõpilasel, mitte vaid see 4 korda, mis on lubatud Tartu Ülikoolis. Mõne aine puhul on sellest võib-olla vähe, sõltuvalt üliõpilasest. Või siis lastagi teha aineid omas tempos. Meeldib see, et on olemas võimalus minna osakoormusega õppesse, mõnes mõttes tagab selle, et eksamid saaksid

õigete kordade arvuga sooritatud.“ (nr 11). Lisa eksamiaega soovisid kokku kaks vastajat. Sellist võimalust mainib ka Euroopa hariduslike erivajaduste teemaväljaanne. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 41)

Soovitakse küll õppejõudude paindlikkust, aga kas erivajadustega üliõpilased on teavitanud õppejõudu? Antud uurimistöös vastajad on TÜ nõustamiskeskust oma erivajadusest teavitanud, kuna on vastavas listis ning vastasid ankeedile selle kaudu. Kuid list pole kohustuslik ja sellega saab igaüks liituda. Kõige olulisem on ikkagi teavitada oma ümbritsevaid õppejõude ja üliõpilasi, kui tekib selleks vajadus. Siis on võimalik ka abi saada. Samas on Käo (2018, lk 24) maininud oma töös, et TÜ õppejõud ja õppeosakond ei tea erivajadustest ega ka erivajadustega õppija õigustest suurt midagi, kuid samas peavad üliõpilased ka ise teadma oma õigusi õpikeskkonna kohandamise võimalustest. Huvitav on näiteks Saksamaa puhul see, et kõrgkoolide erivajadustega üliõpilaste toetuse süsteem on seal nii üles ehitatud, et õppur peab ise leidma kõik vajalikud teenused ise üles. Nii saab ta näiteks rahalist toetust oma õpingute jaoks, mille abil saab ta vaja minevate õpinguid toetavate teenuste eest tasuda. (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2006, lk 47).

Toetudes antud lõputöö teoreetilisele kirjandusele ja ka küsitluse tulemustele selgus, et psüühiliste erivajadustega üliõpilastel on sarnased probleemid olenemata nende asukoha riigist. Seda näitasid ja kinnitasid ka antud lõputöös kasutatud kirjandus ja artiklid töö teoreetilises osas. Põhilisteks murekohtadeks on eelarvamus nii erivajadusega inimeses endas kui teda ümbritsevas ühiskonnas. Kui julgeda teistele oma erivajadusest rääkida ja julgeda otsida rohkem abi ja tuge oma muredele, siis suures osas saadakse ikkagi positiivset tagasisidet oma erivajaduse ilmsiks tulles. Kuid kindlasti suur murekoht on kõikide erivajadustega õppijate jaoks ikkagi paindlikus ja kuidas seda neile võimaldada.

KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö eesmärk sai peamiselt täidetud. Tulemusi ei saa tõlgendada ainult psüühilise erivajadustega tudengite seisukohalt, sest valimi puhul ei olnud võimalik LimeSurvey keskkonnas selle olemasolu tuvastada. Teema sai töö autori poolt valitud sellepärast, et antud psüühilise erivajadusega üliõpilase õpikeskkonda pole Eestis eraldi uuritud.

Töö koosneb kahest peatükist. Esimene (teoreetiline peatükk) käsitleb psüühilise erivajaduse teoreetilist käsitlust. Selles töö osas käsitletakse ka kaasavat haridust ja eelarvamust erivajadustega inimestest ning antakse ülevaade nii Eesti kui ka välismaa kõrgkoolide erivajadustega üliõpilaste õpikeskkonnast. Töö teises peatükis antakse ülevaade TÜ psüühiliste erivajadustega üliõpilaste hulgas läbiviidud küsitluse tulemustest. Selles saadakse ülevaade nii õpikeskkonna praegusest olukorrast kui tehakse ettepanekud selle parendamiseks.

Uuringu käigus saadi vastused töös esitatud uurimusküsimustele.

Tartu Ülikoolis erivajadusega üliõpilase õppimist toetavate teenuste kasutamiskiivsus on väike. Teenuseid ei soovita kasutada ja püütakse ise viimse piirini kuidagi hakkama saada ning otsitakse abi väljastpoolt. Vajadusel pööratakse oma psühhiaatri või psühholoogi poole.

Teenuste vajadust näeksid erivajadusega üliõpilased nende endi arvates nii ülikooli sisese tugisiku kui ka samasuguste erivajadustega üliõpilaste tugigrupist.

Tartu Ülikooli erivajadustega tudengid tajuvad küll õppekeskkonnas nii õppejõudude kui ka kaastudengite poolt mõningaid eelarvamusi erivajadustest, kuid kes on teavitanud teisi oma erivajadusest, siis enamasti on neil sellest positiivne kogemus. Küll soovitakse tõsta nii õppejõudude kui ka kaasüliõpilaste teadlikkust erivajadustest.

Lõputöös selgus, et TÜ pakutavaid toetavaid teenuseid kasutatakse vähe. Teenuseid ei taheta koolis kasutada ja oma probleemidele ja eluraskustele püütakse mujalt abi saada. Selle taga on kindlasti ka eelarvamus oma erivajadusest. Ei taheta sellest oma kaasüliõpilastele ega ka õppejõududele rääkida. Püütakse viimase piirini oma raskustega ise hakkama saada ja teenustele pöördutakse siis, kui enam mitte kuidagi ei saa.

Teenuste vajaduse koha pealt sai laia toetust nii sarnaste erivajadustega üliõpilaste (nii praegused õpilased kui ka vilistlased) tugigrupid, kus saaks omavahel kogemusi vahetada ja jagada üksteisele tuge. Selle paremaks toimimiseks võiks taolised kokkusaamised aset leida väljaspool ülikooli hoonet.

Teenustele soovitakse individuaalsemat lähenemist ja õppejõudude paindlikkust. Suureks murekohaks on psüühiliste erivajadustega nõ kohalkäimise nõue. Paljud neist õppuritest peavad tarbima ka ravimeid ning nende mõju all ei ole lihtne olla aktiivne. Pigem ollakse nõus tegema lisa kodutöid, mida saaks teha siis, kui ravimite mõju on efektiivsem, tahteaktiivsus suurem ning meeleolu positiivne.

Paljudel sellistel õppijatel on ka suur oht depressiooniks ja ärevuseks kui tavaõppijal. Suure pinge all ollakse eriti grupitöid tehes.

Rohkem soovitakse, et tehtaks suuremat teavitustööd erivajadustest. Seda mitte ainult tudengite seas vaid alustades õppejõududest. Töö autor arvab, et teadlikkuse tõstmiseks ülikoolis võiks olla sissejuhatav aine erivajadustest kõigile erialadel õppijatele. Kõrgelt haritud inimene peaks teadma ja teadvustama endale rohkem ühiskonna eri kihte. See on kaasaaja ühiskonnas oluline teema!

Suureks probleemiks ei ole mitte ainult Tartu Ülikoolis ega ka ainult Eestis, vaid terves kaasaaja ühiskonnas üldisemalt, ikkagi eelarvamused erivajadustega inimestest. Arvatavasti pole nende inimeste peamine põhjus oma erivajaduse varjamine ehk n-ö teiste poolt häbimärgistatuks saamine erivajaduse ilmsiks tulles, kuivõrd oskamatus selliste inimestega toime tulla ja oskamatus erivajadusega inimesega suhelda.

Lõputöö tulemus oli autori arvates heaks ülevaateks TÜ psüühiliste erivajadustega tudengite muredest ja mõistmaks, mida nad tegelikult vajaksid. Arvestama peab ka asjaolu, et antud teemat ei ole Eesti kõrgkoolides uuritud. Kuid kindlasti oleks parema

ülevaate saamiseks vaja saada antud uurimistööle juurde ka TÜ kui ka selle kolledžite nõustajatelt ning Rajaleidja nõustajatelt ja TÜ üliõpilaspsühholoogi kogemused.

Seega selgus lõputööst kolm põhilist ettepanekut erivajadustega üliõpilaste õpikeskkonna toetamiseks:

1. Paindlikkus erivajadustega üliõpilaste õppetöös (vaadata üle kohalkäimise nõude tingimused ja võimaldada teha kodutöid ning eksameid erivajadustega üliõpilasel paindlikumatel tingimustel).
2. Õppejõudude ja ka üliõpilaste suurem teavitustöö erivajadustega inimeste teemal.
3. Moodustada sarnaste erivajadustega üliõpilaste tugigrupp.

Kindlasti edastatakse töö autori poolt antud lõputöö tulemused TÜ erivajadustega tudengite nõustajatele ja üliõpilaspsühholoogile, et nad saaks teha vastavalt võimalustele muudatusi erivajadustega üliõpilaste toetavate teenuste parendamiseks.

VIIDATUD ALLIKAD

- Campos, C. R. F., Oliviera, M. L. C., de Mello, T. M. V. F., & Dantas, C. R. (2017). Academic performance of students who underwent psychiatric treatment at the students' mental health service of a Brazilian University. *Sao Paulo Medical Journal*, 135(1), 23–28. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-3180.2016.017210092016>
- Coduti, W. A., Hayes, J. A., Locke, B. D., & Youn, S. J. (2016). Mental health and professional help-seeking among college students with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 61(3), 288–296. <http://dx.doi.org/10.1037/rep0000101>
- Eripedagoogika. (2010). Nõustamised õppenõustamiskeskustes perioodil 01.01.09-30.06.2010. *Eripedagoogika*, 35, 66. Loetud aadressil <https://www.yumpu.com/xx/document/read/34817652/eripedagoogika-riiklik-eksami-ja-kvalifikatsioonikeskus/3>
- Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord. (2014). *Riigi Teataja I*, 15.05.2014, 4. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/115052014004>
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel Soovitused poliitikakujundajatele*. Loetud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ET.pdf
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2006). *Hariduslikud erivajadused Euroopas (2. osa). Põhikoolijärgne haridus teemaväljaanne*. Loetud aadressil https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-ET.pdf
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (s.a.). *Agentuuri seisukohavõtt kaasava hariduse süsteemide suhtes*. Loetud aadressil <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ET.pdf>

- Euroopa Komisjon. (2010). *Euroopa puuetega inimeste strateegia 2010–2020: Uued sammud tõketeta Euroopa suunas*. Loetud aadressil <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:et:PDF>
- Euroopa Parlamendi ja Nõukogu määrus (EL) 2016/679, 27. aprill 2016, füüsiliste isikute kaitse kohta isikuandmete töötlemisel ja selliste andmete vaba liikumise määrus ning direktiivi 95/46/EÜ kehtetuks tunnistamise kohta. (2016). *ELT L119*, 27.04.2016. Loetud aadressil <https://publications.europa.eu/et/publication-detail/-/publication/3e485e15-11bd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1/language-et>
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Tartu: Hermes kirjastus.
- Isikuandmete kaitse seadus. (2019). *Riigi Teataja I*, 04.01.2019, 11. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/104012019011>
- Kirss, L. (2011). *Õppenõustamisteenustega rahulolu ja nende kättesaadavus. Uuringu lõpparuanne*. Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41027/Noored_oppenoustamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kivirand, T. (2010) Kaasav haridus ja nõustamiskeskuste roll hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. *Eripedagoogika*, 35, 4–6. Loetud aadressil <https://www.yumpu.com/xx/document/read/34817652/eripedagoogika-riiklik-eksami-ja-kvalifikatsioonikeskus/3>
- Kukk, K. (2007). Erivajadustega õpilane ja kaasav haridus. L. Tiirmaa (koost), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 19–22). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.
- Käo, E. (2018). *Erivajadustega üliõpilaste õpikogemused Tartu Ülikoolis ja nende soovitud õppimisvõimaluste parendamiseks*. (Bakalaureusetöö). Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/61031/kao_eleriin_ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Linnuste, I. (2018). Spirituaalsus kui ressurss inimeste taastumisel ja rehabilitatsioonis. *Sotsiaaltöö*, 2, 80–97.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: AS Atlex.
- Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with autism spectrum disorders and mental health conditions. *Journal of*

- Autism and Developmental Disorder*, 48(3), 694–707.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10803-017-3303-1>
- Mansbach-Kleinfeld, I., Sasson, R., Shvarts, S., & Grinspoon, A. (2007). What education means to people with psychiatric disabilities: A content analysis. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 10(4), 301–316. doi: 10.1080/15487760701680554
- Murphy, E. (2017). Responding to the needs of students with mental health difficulties in higher education: an Irish perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 110–124. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254966>
- Paavel, V., Kõrgesaar, J., Sarjas, A., Sõmer, S., & Vasar, V. (2001). *Psüühilise erivajadusega inimeste hoolekanne Eestis. Käsiraamat*. Loetud aadressil <https://www.digar.ee/arhiiv/et/download/22533>
- Persaud, R. (2009). *Vaimne tervis. Kasutaja teejuht*. Tallinn: Tänapäev.
- Psühhiaatrilise abi seadus. (1997). *Riigi Teataja I*, 16, 260; *Riigi Teataja I*, 21.12.2018, 12. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/121122018012>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 41, 240; *Riigi Teataja I*, 13.03.2019, 119. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019119>
- Tooding, L-M. (2007). *Andmete analüüs ja tõlgendamine sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Quinn, N., Wilson, A., Macintyre, G., & Tinklin, T. (2009). People look at you differently: students' experience of mental health support within Higher Education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(4), 405–418. <https://doi.org/10.1080/03069880903161385>
- Rakenduskõrgkooli seadus. (1998). *Riigi Teataja I*, 61, 980; *Riigi Teataja I*, 28.12.2018, 17. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122018017>
- Reinhold, M. (2016). *Täiskasvanute osalus elukestvas õppes*. Loetud aadressil https://cdn2.fpfis.tech.ec.europa.eu/epale/cdn/farfuture/sXayQxDdoOnMSxL8AUr-PmqftNFARzKQQfXfQQObftg/mtime:1487792217/sites/epale/files/haridusmin_taiskasvanute_osalus_30112016_1.pdf
- Roosmaa, E.-L., & Reiska, E. (2015). *Tallinna Ülikooli katkestajate uuring. Aruanne*. Loetud aadressil <http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/48621/TLU%20K>

- ATKESTAJATE%20UURING_aruanne_juuni2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SOCIO uuringukeskus. (2006). *Nõustamine Eesti kõrgharidussüsteemis. Uuringuraport*.
Loetud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40790/LUKKA_no_ustamine.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sotsiaalhoolekande seadus. (2015). *Riigi Teataja I*, 30.12.2015, 5; *Riigi Teataja I*, 13.03.2019, 155. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019155>
- Sotsiaalministeerium. (2015). *Sotsiaalse turvalisuse, kaasatuse ja võrdsete võimaluste arengukava 2016–2023 Arengukava aluseks oleva hetkeolukorra ülevaade*.
Loetud aadressil https://www.sm.ee/sites/default/files/content-editors/eesmargid_ja_tegevused/Sotsiaalse_turvalisuse_kasatuse_ja_vordsete_voimaluste_arengukava_2016_2023/headolu_arengukava_hetkeolukorra_ulevaade_2015.pdf
- Sotsiaalministeerium. (s.a.). RHK-10 klassifikaator. Loetud aadressil <http://rhk.sm.ee/>
- Tartu Ülikool. (2014). *Tartu Ülikooli arengukava aastateks 2015–2020 (A2020)*.
Loetud aadressil https://www.ut.ee/sites/default/files/www_ut/ulikoolist/tartu_ulikooli_arengukava_aastateks_2015-2020_a2020_terviktekst_1.pdf
- Tartu Ülikool. (s.a.a). Erivajadusega üliõpilaste nõustamine. Loetud aadressil <http://tudengiteatmik.ut.ee/book/erivajadusega-%C3%BCli%C3%B5pilaste-n%C3%B5ustamine>
- Tartu Ülikool. (s.a.b). Millega arvestada, kui õppijate hulgas on erivajadusega üliõpilane?
Loetud aadressil <https://www.ut.ee/et/oppimine/millega-arvestada-oppijate-hulgas-erivajadusega-uliopilane>
- The Committee of Ministers of the Council of Europe. (2010). *New Strategy and Council of Europe Action Plan for Social Cohesion*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/2010Strategy_ActionPlan_SocialCohesion.pdf
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2005). Support for students with mental health difficulties in higher education: the students' perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(4), 495–512. doi:10.1080/03069880500327496
- Trumm, A. (2012). *Noored ja sotsiaalne kaasatus: Euroopa Liidu noortepoliitika ja Eesti olukord Euroopa taustalt*. Loetud aadressil

http://www.noorteseire.ee/system/resources/BAhbBlSHOgZmIjgyMDEyLzA5LzExLzA5XzIyXzI1XzIzOV9Qb2xpaXRpa2F5bGV2YWFKZV80dmVIYi5wZGY/09_22_25_239_Poliitikaylevaade_4veeb.pdf

Van Hees, V., Moysin, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–1688. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>

Warren, G., & Shwitzer, A. M. (2018). Two-year college distance-learning students with psychological disorders: counseling needs and responses. *Journal of College Students Psychoterapy*, 32(4), 270–281. <https://doi.org/10.1080/87568225.2017.1396518>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Loetud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1

Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni Hariduse, Teaduse ja Kultuuri Organisatsiooni põhikiri. (1945). *Riigi Teataja II*, 32, 92. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13080790>

Ülikooliseadus. (1995). *Riigi Teataja I*, 12, 119; *Riigi Teataja I*, 20.12.2016, 2. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/120122016002>

Üliõpilaskonna sihtasutus. (s.a.). Vanem Vend, Vanem Õde. Loetud aadressil <https://olerohkem.ee/tudengile/vanem-vend-vanem-ode/>

Lisa 1. Ankeedi küsimused

Psüühiline erivajadus on kõrvalseisjale enamasti märkamatu. Väliselt võib tudeng näida täiesti tavalise inimesena, kuid näiteks õpingutega kaasnevate pingete tõttu on tal sageli üsna raske olla erinevates sotsiaalsetes olukordades ja avalikus ruumis. Neid erivajadusega edasipüüdlikke õppijaid tuleb rohkem toetada, et vältida kõrgkoolist väljalangemist.

Palun Teil vastata minu lõputöö ankeedile. NB! Osadel küsimustel on lisatud ka kommentaaride võimalus kuid kommentaaride lisamine ei ole kohustuslik. Küll aitab see kaasa teenustest ülevaate saamiseks.

Loodan, et minu lõputöö aitab saada parema ülevaate psüühilise erivajadusega tudengite õpikeskkonnast ja võimalusel ka parandada olemasolevaid tugiteenuseid toetamaks psüühilise erivajadustega tudengeid Tartu Ülikooli õppetöös. Suur tänu Teie aja eest!

1. Sugu. (Naine/Mees)
2. Vanusevahemik. (Kuni 19/20-29/30-39/40-49/50-59/60-vanem)
3. Puude raskusaste.(Keskmine puue/Raske puue/Sügav puue)
4. Töövõimeaste. (Töövõimeline/Osaline töövõime/Puuduv töövõime)
5. Millises kõrgkoolis õpite? (Tartu Ülikool/Narva kolledž/Pärnu kolledž/Viljandi kultuuriakadeemia)
6. Millises teaduskonnas Te õpite? (Humanitaarteadused ja kunstid/Sotsiaalteadused/Meditsiiniteadused/Loodus- ja täppisteadused)
7. Millises õppeastmes Te õpite? (Bakalaureuse/Magistri/Doktori)
8. Millises õppevormis Te õpite? (Päevaneõpe/Sessioonõpe)
9. Kui suur on tõenäosus, et Te näete ennast ka tulevikus omandataval erialal/valdkonnas töötavat? (Välistatud/Vähetõenäoline/Võibolla/Arvatavasti/Kindlasti) (Kommentaaride lisamise võimalus)

10. Kas TÕ õpetamismeetodid on Teile arusaadavad? (Arusaadavad/Kohati rasked/Rasked) (Kommentaaride lisamise võimalus)
11. Kuidas Te hindate kõrgkoolis õppimise koormust enda jaoks? (Kerge/Pigem kerge/Keskmine/Pigem raske/Raske) (Kommentaaride lisamise võimalus)
12. Millise aine omandamisel on Teil kõige raskem/keerulisem teha kodutöid või ka grupitöid? Miks? (Kommentaaride lisamise võimalus)
13. Kas Te olete pidanud võtma seoses oma tervisega (erivajadusest tulenevalt) õppepuhkust? Võibolla ka olema näiteks haiglas? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)
14. Kas tunnete ülikoolis käies suuremat pinget kui mõnes muus avalikus kohas olles, mõeldes Teile erivajadusele? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)
15. Kuidas Te kirjeldate oma tajutavat pinget ülikoolis õppides, varjates oma erivajadust? (Ei ole pingeline/Pigem ei ole pingeline/Keskmine/Pigem pingeline/Väga pingeline) (Kommentaaride lisamise võimalus)
16. Kas õppejõud (kes teavad ka Teile erivajadusest) arvestavad Teile erivajadusega? (Arvestavad/Pigem arvestavad/Pigem ei arvesta/Ei arvesta/Õppejõud ei tea minu erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)
17. Kui Te pidite oma õppejõudu teavitama oma erivajadusest, siis kuidas ta sellele reageeris? (Positiivselt/Pigem positiivselt/Emotsioonideta/Pigem negatiivselt/Negatiivselt/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajaduse (Kommentaaride lisamise võimalus)
18. Kas see oli Teile jaoks positiivne või negatiivne kogemus? (Positiivselt/Pigem positiivselt/Emotsioonideta/Pigem negatiivselt/Negatiivselt/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajaduse (Kommentaaride lisamise võimalus)
19. Kas temast peegeldus eelarvamusi seoses Teile erivajadusega? (Peegeldus negatiivset eelarvamust/Oli ükskõikne/emotsioonideta/Oli positiivselt üllatunud/Ei peegeldunud

eelarvamusi/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)

20. Kuidas õppejõud edaspidi Teisse suhtus? (Positiivselt/Pigem positiivselt/Neutraalselt/Pigem negatiivselt/Negatiivselt/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada õppejõudusid oma erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)

21. Kas olete pidanud rääkima oma erivajadusest teistele tudengitele? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)

22. Kuidas nad sellele reageerisid? (Positiivselt/Pigem positiivselt/Neutraalselt/Pigem negatiivselt/Negatiivselt/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada neid oma erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)

23. Kui pidite kaastudengitele oma erivajadusest rääkima siis kas neist peegeldus eelarvamusi? (Jah/Olid neutraalsed/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada neid oma erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)

24. Kuidas kujunesid suhted kaastudengitega edaspidi? (Positiivselt/Pigem positiivselt/Neutraalselt/Pigem negatiivselt/Negatiivselt/Ei ole olnud põhjust/vajadust teavitada neid oma erivajadusest) (Kommentaaride lisamise võimalus)

25. Kas Teie õppeasutuses on olemas üliõpilaspsühholoog? (Jah/Ei/Ei teagi)

26. Kas Te olete pidanud pöörduma üliõpilaspsühholoogi poole? (Jah/Ei)

27. Kuidas Te olite rahul üliõpilaspsühholoogi teenusega? (Jah/Pigem jah/Pigem ei/Ei olnud rahul/Ei ole pidanud seda teenust kasutama) (Kommentaaride lisamise võimalus)

28. Kas Te soovitate ka teistele tudengitele üliõpilaspsühholoogi teenust kasutada? (Jah/Ei/Ei ole pidanud seda teenust kasutama) (Kommentaaride lisamise võimalus)

29. Kust Te olete saanud abi, kui Teie õppeasutuses ei ole üliõpilaspsühholoogi? (Kommentaaride lisamise võimalus)

30. Kas tunnete, et üliõpilaspsühholoogi oleks Teie õppeasutuses vaja? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)

31. Kas Te olete pidanud kasutama näiteks TÜ välist psühholoogi abi kui Teil on õpingutega seoses tekkinud vaimseid raskuseid? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)
32. Kas Teie õppeasutuses on olemas erivajadustega üliõpilaste nõustaja? (Jah/Ei/Ei teagi)
33. Kas Te olete pöördunud TÜ erivajadustega üliõpilaste nõustaja poole? (Jah/Ei/Ei ole pidanud seda teenust kasutama) (Kommentaaride lisamise võimalus)
34. Kas Te saite oma murele lahenduse erivajadustega üliõpilaste nõustaja poole pöördudes? (Jah/Ei/Ei ole pidanud seda teenust kasutama) (Kommentaaride lisamise võimalus)
35. Kuidas Te olite rahul erivajadustega üliõpilaste nõustaja teenusega? (Olin rahul/Pigem olin rahul/Pigem ei olnud rahul/Ei olnud rahul/Ei ole olnud vajadust seda teenust kasutada) (Kommentaaride lisamise võimalus)
36. Kas Te soovitate ka teistel erivajadustega üliõpilaste nõustaja teenust kasutada? (Jah/Ei/Ei ole pidanud seda teenust kasutada) (Kommentaaride lisamise võimalus)
37. Kas Te olete tundnud, et oleks kasu näiteks isikliku mentori (TÜ poolse nõugiisiku) toest Teie õpingute toetamisel? (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)
38. Kas Teie arvates oleks näiteks kasu samasuguse erivajadusega õpilaste tugigrupist, mis näiteks kohtuks väljaspool ülikooli ruume? Toetaksid üksteist ja jagaksid ka oma kogemusi ülikooli õpingutes paremaks toimetulekuks. (Jah/Ei) (Kommentaaride lisamise võimalus)
39. Mis on olnud Teil kõige raskem oma kõrgkooli õpingute ajal? (Kommentaaride lisamise võimalus)
40. Teie ettepanekud psüühiliste erivajadustega tudengite paremaks õppekorralduseks. (Kommentaaride lisamise võimalus)

SUMMARY

STUDYING ENVIRONMENTAL EXAMINATION OF STUDENTS WITH PSYCHOLOGICAL SPECIAL NEEDS ON THE EXAMPLE OF TARTU UNIVERSITY

Tauno Rubin

The aim of this thesis is to analyze the services of University of Tartu to supporting the students with psychological special needs. The theme was chosen by the author because the study environment of a student with mental health difficulties has not been studied separately in Estonian higher education institutions.

The results cannot be interpreted solely from the perspective of students with psychological special needs, as the sample could not be detected in the LimeSurvey environment.

The work consists of two chapters. The first (theoretical chapter) deals with the theoretical approach to psychological special needs. This part of the work also discusses inclusive education and prejudices about people with special needs and gives an overview of the learning environment for students with special needs in Estonian and foreign countries higher education institutions. The second chapter of the thesis gives an overview of the results of the survey conducted among the students with special needs of the University of Tartu. It provides an overview of the current state of the learning environment as well as suggestions for improvement.

The study provided answers to the research questions presented in the thesis.

Firstly, The University of Tartu has a low level of activity usage in supporting services for students with special needs. Those students do not want to use supporting services in the University and they try to cope with their problems themselves and they are seeking for

help from outside from University. If necessary, they contact with them psychiatrist or psychologist.

Secondly, students with special needs would see the need for services from their support group, both, as a support person within the University and for students with similar special needs. This could be the supporting groups for students with similar special needs (both current and alumni), where they could exchange experiences and share support. To make this work better, such meetings could take place outside the University building.

And thirdly. The students with special needs perceive some stigma about special needs in teaching environment. Both, by the lecturers and co-students. They see the desire to raise awareness of special needs. The major problem is not only in the University of Tartu or in Estonia alone, but in the whole of modern society about people with special needs. Perhaps the main reason for this is the inability to deal with those people and the inability to communicate with a person with special needs.

More generally, by the supporting services, the students with special needs would like to have a more individualized approach and flexibility by the lecturers. A major concern is the requirement to attend to be in lecture. Many of these students also need to consume some medicines and they have not easy to be in the lessons and to be active under the influence of the medications. Rather, if necessary, they will do some extra homework, which could be done if the effects of the medications are more effective, willpower activity and feeling is positive.

Many such learners also have a high risk of depression and anxiety as a regular student. Especially when doing group work, because there is a lot of stress.

The author thinks that the mixed method was a very good choice for this study to get the best overview of the learning environment of students with special needs at the University of Tartu. This method received many comments from respondents.

Litsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Tauno Rubin,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpikeskkonna uuring psüühilise erivajadusega üliõpilaste toetamisel Tartu Ülikooli näitel“,

mille juhendaja on Valter Parve MA ja kaasjuhendaja Toomas Kask MA,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tauno Rubin

21.05.2019